

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

RANIERY ALEXANDRE ALVES DE PAULA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA-GO

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

RANIERY ALEXANDRE ALVES DE PAULA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado para fins de avaliação parcial na disciplina de TCC II, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás.

Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Margarida Machado

GOIÂNIA-GO

2016

RANIERY ALEXANDRE ALVES DE PAULA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

---

Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Margarida Machado - FE/UFG

---

Professor Convidado: Dr Aldimar Jacinto Duarte - PUC/GO

Goiânia, 26 de fevereiro de 2016

## **Dedicatória**

A Deus,  
pelo dom da vida e saúde.

À minha mãe e meu pai,  
por sacrificarem suas vidas para que meus irmãos e eu pudéssemos  
estudar.

Aos Coordenadores, professores e alunos do Centro de Memória Viva,  
por trabalharem incansavelmente na luta por uma educação de  
qualidade.

Em especial, à Professora Maria Margarida Machado, pela incansável  
ajuda nesse processo de elaboração e construção deste TCC.

## **Agradecimentos**

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem vínculos com minha participação no Projeto de Pesquisa denominado: CENTRO MEMÓRIA VIVA: DOCUMENTAÇÃO E REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS DO ESTADO DE GOIÁS. O referido projeto possibilitou reflexões sobre o material produzido e estudos realizados sobre a Educação de Jovens e Adultos. Foi, portanto, inspirador para o desenvolvimento do tema do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

São inúmeras as pessoas às quais devo agradecer.

Agradeço a todos os colegas do CMV, da PUC-Goiás e da FE/UFG que pacientemente me ajudaram a situar no Projeto.

Aos Professores Maria Teresa Canesin, Aldimar Jacinto, Maria Emília, pela ajuda direta no meu processo de formação acadêmica, a paciência e confiança depositados em mim.

Um agradecimento particular e de profundo respeito à Professora Maria Margarida Machado, que me desafiou, acompanhou e orientou pacientemente, desde a elaboração do tema para o Projeto de TCC até sua conclusão. Com certeza uma Mestra de orientações seguras, princípios inquestionáveis e críticas construtivas que possibilitaram o meu amadurecimento como pessoa e como profissional.

Como se esquecer de todos aqueles que assumiram minhas tarefas diárias e minhas ausências, para que eu pudesse me dedicar aos estudos e construção deste TCC: meus colegas de trabalho, de escola, professores, mãe, irmãos e amigos.

## O mágico mundo das palavras

Como é difícil, meu Deus, descobrir,  
Nas coisas simples e grandes,  
Lições do amar e do viver,  
Do viver, do ensinar e do aprender.

Como é difícil ser apenas gente,  
Apenas um simples ser humano,  
Que a vida lhe dá tarefas,  
As quais temos que cumprir.

E uma das grandes tarefas,  
É levar a poucos ou a muitos,  
Jovens ou adultos a educação.

A descoberta do universo mágico,  
Das letras, das palavras e frases,  
Que se unem, se juntam,  
Em busca da vida, do conhecimento.

Sim... O conhecimento, a descoberta,  
Que se descobre como um cego,  
Que mergulhado na escuridão,  
Luta sofregante em busca,  
De uma centelha, a luz da vida...

Ensinar a ler não é apenas  
Ensinar a decifrar palavras,  
Mas, sobretudo, decifrar,  
O mundo que se esconde.

Na escuridão da ignorância,  
No silêncio de jovens e adultos  
Que perdem o mundo e a vida,  
Devorados pela incapacidade,  
De saber traduzí-los, interpretá-los...

Penetrar suavemente no mundo,  
Do saber é o mesmo que enxergar,  
As coisas, as cores e as formas do mundo.

**Professor Álvaro Catelan**

## Lista de Siglas Utilizadas

<b>AJA -</b>	Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, jovens e Adultos.
<b>CMV -</b>	Centro Memória Viva.
<b>CONFINTEA -</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
<b>EAJA -</b>	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.
<b>EJA -</b>	Educação de Jovens e Adultos.
<b>FE -</b>	Faculdade de Educação.
<b>LDB -</b>	Lei de Diretrizes e Bases.
<b>MEB -</b>	Movimento de Educação de Base.
<b>PPGE -</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROEJA -</b>	O Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
<b>PUC-GO -</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
<b>RME -</b>	Rede Municipal de Educação.
<b>SEE -</b>	Secretaria de Estado da Educação.
<b>SME -</b>	Secretaria Municipal da Educação.
<b>TCC -</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFG -</b>	Universidade Federal de Goiás.

## Sumário

Resumo .....	09
Introdução .....	10
<b>Capítulo 1 – O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e as Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores .....</b>	<b>21</b>
1.1. Origem e Produção do PPGE/UFG de 1986 a 2015 .....	21
1.2. As Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores .....	26
<b>Capítulo 2 – As Pesquisas que Tratam dos Jovens e Adultos Trabalhadores no PPGE/UFG .....</b>	<b>29</b>
2.1. Quem são os sujeitos da EJA .....	29
2.2. A Relação Educação e Trabalho apontadas pelas pesquisas .....	32
2.3. As Políticas Educacionais para a EJA no PPGE/UFG .....	39
2.4. As Práticas Pedagógicas identificadas nas pesquisas .....	45
Considerações Finais .....	54
Referências .....	58
Apêndices .....	61



## Resumo

O presente trabalho de conclusão de curso foi elaborado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e investiga a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Instituição de Ensino Superior (PPGE/UFG). Teve como metodologia de pesquisa a construção do estado da arte e como objetivo de estudo o levantamento da produção científica relacionada a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores dentro do Programa no período de 1986 à 2015: sua localização, identificação e classificação. Foram selecionadas e analisadas 21 dissertações. Como resultado da pesquisa, foi possível conhecer o perfil dos sujeitos da EJA, as tensões entre trabalho e educação que perpassam toda a história dessa educação, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas para essa modalidade de ensino e que foram temas de reflexão de algumas pesquisas. O mapeamento e identificação das pesquisas revelou o panorama sobre o que vêm sendo pesquisado e debatido em âmbito acadêmico, relacionados à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no PPGE/UFG. A pesquisa possibilitou ainda conhecer o que foi pesquisado no passado e o que vem sendo debatido na atualidade no Programa, com a intenção de se estabelecer novos pontos de vistas, novos debates e novas possibilidades de pesquisa sobre esse tema, que carece ainda de muitos estudos para a sua real efetivação enquanto educação pública de qualidade e gratuita para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos, Trabalho, Dissertações, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFG.

## Introdução

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propôs um levantamento da produção científica no campo de estudo da temática Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores<sup>1</sup>, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/UFG, com o objetivo de mapear, classificar e analisar as dissertações produzidas no Programa desde a sua fundação.

A problemática proposta por este TCC tornou-se pertinente e ao mesmo tempo desafiadora em razão de uma série de motivos: por ter participado, como aluno de iniciação científica em um grupo que têm como tema da pesquisa: CENTRO MEMÓRIA VIVA: DOCUMENTAÇÃO E REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS DO ESTADO DE GOIÁS (CMV<sub>2</sub>); Aluno do curso de Pedagogia da UFG; Realização de Estágio na EJA em Escola Estadual e no SENAC. Por isso, quis dar continuidade à pesquisa que vinha estudando, dentro do grupo de pesquisa, ou seja, o que vinha sendo produzido no Programa de Pós-Graduação da UFG, na qual estou concluindo meus estudos, sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Na atividade de localizar, identificar, classificar o que se produziu até o momento no PPGE/UFG sobre Educação de Jovens e Adultos, procurei identificar nessas pesquisas, quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino, a relação entre educação e trabalho abordados nas pesquisas, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas encontradas.

Ao propor produzir conhecimento, como um trabalho científico de conclusão de curso, algumas problemáticas sobre a sua organização, especificidade, escrita, foram aparecendo como itens importantes para uma reflexão de fundamental relevância na elaboração, organização e escrita deste TCC.

---

<sup>1</sup> Convém informar ao leitor que nem todas as dissertações selecionadas para a elaboração deste TCC tratam exclusivamente da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, mas que, em algum ponto, tornam-se interessantes por abordarem algum aspecto relevante que envolve a temática pesquisada, como é o caso, por exemplo, da pesquisa sobre o MEB, o PROEP ou ainda sobre a pedagogia da competência.

<sup>2</sup> Este centro busca reunir os resultados de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da Região Centro Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), envolvendo uma rede de parceiros em cada Estado e no Distrito Federal, que vão desde os Fóruns de EJA estaduais, o distrital e os regionais, às secretarias municipais e estaduais de educação, os conselhos estaduais, os municipais e o distrital de educação, os movimentos sociais que atuam nos campos da EJA, da educação popular e dos movimentos sociais, em especial os que estão envolvidos com jovens, comunidades indígenas, quilombolas, populações do campo, estratégias de economia solidária e outras.

O primeiro desafio ao se propor produzir conhecimento está na definição e capacidade de distinguir entre conhecimento popular (ou informal) de conhecimento científico (ou formal). Para Marconi e Lakatos (2003, p.75) o conhecimento popular é transmitido geralmente de geração em geração por meio de uma educação informal, que na sua grande maioria é repassada por meio da comunicação oral, imitações pessoais, experiências vividas e passadas de pai para filho. Já o conhecimento científico para as autoras,

[...] é transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo um conhecimento obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos. Visa explicar ‘por que’ e ‘como’ os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos que estão correlacionados, numa visão mais globalizante do que a relacionada com um simples fato. (MARCONI E LAKATOS. p. 75)

É o caminho do conhecimento científico, com todas as suas especificidades que utilizarei para falar da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores dentro do PPGE/UFG. Guimarães e Nepomuceno (2009, p. 4) destacam que a palavra conhecimento (episteme) foi utilizada pela primeira vez pelo filósofo Aristóteles visando distinguir os sentidos da razão. O homem, para ele, ao permanecer preso nos sentidos não consegue romper com a aparência das coisas e não atinge sua essência.

Assim, há distinção entre doxa e episteme, o primeiro refere-se à opinião e o segundo ao verdadeiro conhecimento. Para produzir o conhecimento é necessário superar o mundo das aparências para atingir a essência das coisas. Também, o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito que observa e o objeto que se faz conhecer. Portanto, somente o homem produz conhecimento ao longo da história e o objeto do conhecimento são todos os fatos da natureza, da sociedade: biológico, psicológico, cultural, etc. Existem diferentes meios para se conhecer e o homem não usa apenas suas experiências, mas também as dos outros, seja de contemporâneos ou de antepassados.

O conhecimento é cumulativo, cada geração contribui para o enriquecimento do conhecimento, isso é possível principalmente por meio da abstração, sendo condição preliminar e indispensável de qualquer pesquisa. Por fim, o conhecimento científico é constituído de fatos, teorias e métodos. Parte de um conhecimento já existente e recria novas possibilidades, em outro patamar. Nas investigações surge um problema novo, uma nova visão, novos métodos e possibilidades.

Seguindo o pensamento de Marconi e Lakatos (2003, p. 83) o método a ser seguido na elaboração de um trabalho científico deve seguir uma metodologia científica, que se caracteriza por um conjunto de atividades: “sistemáticas e racionais que, com maior segurança

e economia, permitem alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Para as autoras, o conhecimento se torna científico, quando se propõe a seguir um método claro e organizado em etapas, capaz de registrar uma sequência lógica que transmite o caminho percorrido nas várias etapas do processo de construção do conhecimento.

Algumas etapas de fundamental importância para as autoras são: o descobrimento do problema; sua colocação precisa; a procura de conhecimento ou instrumentos relevantes que ajudem na compreensão do problema; uma tentativa inicial de solucionar o problema a partir dos meios identificados; elaboração de novas possibilidades ou produção de novos dados empíricos; conquista de novas soluções para o problema; análise das consequências das novas soluções; comprovação da solução ou experimentação para se comprovar os resultados; correções necessárias para a validação dos resultados.

O aspecto de maior relevância para Marconi e Lakatos (2003. p. 97) é que: “toda investigação nasce de algum problema teórico/ prático sentido. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados”. Por sua própria natureza a teoria científica é crítica, exigente, busca a universalidade do conhecimento, por isso está em constante mutação. Cabe ao pesquisador indagar sobre a validade do seu trabalho, seu destino, sua serventia para a sociedade. Parte do pesquisador a colocação de um problema e o caminho a ser percorrido para a compreensão do mesmo.

Corroborando com esse pensamento, Guimarães e Nepomuceno (2009) reúnem em um estudo, apontamentos importantes que nos ajudam a refletir sobre alguns aspectos que permeiam a questão da produção do conhecimento no campo das Ciências Humanas, e por inferência, no campo da educação. Estas autoras, indagam mais especificamente sobre a natureza das Ciências Humanas e os principais desafios com os quais elas se defrontam. Buscam esclarecer quem são os sujeitos e os objetos do conhecimento; as temáticas fundamentais sobre as Ciências Humanas; as relações entre conhecimento e poder; do processo de pesquisa e da importância da leitura dos clássicos para a formação do pesquisador.

Afirmam Guimarães e Nepomuceno (2009) que o conceito de conhecimento científico é recente na história da humanidade, nasce com o capitalismo e o redimensionamento do pensamento racional, resultantes de um processo de dessacralização do conhecimento, em que o homem passa a questionar e duvidar do conhecimento transcendental e do poder da Igreja. Passando a valorizar a razão como instrumento de busca, explicação e interpretação da natureza e das relações humanas.

As autoras destacam a necessidade em compreender o conhecimento científico como

formas de construção da realidade. É o homem quem produz, conceitua, organiza e transforma a realidade. Nesse sentido o conhecimento científico se caracteriza:

Pela capacidade de analisar, compreender, interpretar e prever os fatos de natureza física e social. É próprio de especialistas, é sistemático, crítico, rigoroso, nasce da dúvida e dos processos de comprovação. Contém métodos que propõem um projeto de desvendamento dos fenômenos, ou seja, dos objetos de estudos e compreende atividades antecipadas, visando apreendê-los para além das manifestações aparentes. (GUIMARÃES E NEPOMUCENO, 2009, p. 2)

De fundamental importância para nós é entendermos que o conhecimento produzido pela ciência é constituído de fatos, teorias e métodos que se desdobram, provenientes da interação entre sujeitos e objetos. Os objetos das ciências humanas são constituídos por símbolos, por meio deles o homem percebe, interpreta e constrói a realidade. O homem é diferente dos outros animais exatamente por poder construir social e culturalmente o mundo por meio dos símbolos. Os demais animais agem por instinto, não se aperfeiçoam.

Segundo Guimarães e Nepomuceno (2009, p. 3) O homem, é capaz de construir sua história, de construir instrumentos capazes de aperfeiçoar e desvendar o mundo em que está ao seu redor, criar e registrar sua própria história. É o único animal capaz de mudar a realidade física e social, transformar um objeto em outro, aprimorar as coisas que estão na natureza em seu favor, capaz de criar símbolos arbitrários para expressar e transmitir a realidade que o cerca. Nesse sentido, considero importante um estudo sistematizado sobre a produção do conhecimento, dentro do PPGE/UFG sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, no intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre a temática proposta.

Seguindo essa lógica de raciocínio, FAZENDA (1989, p. 16) pontua que:

Um pesquisador familiarizado com o tema teria menores dificuldades em enunciar o seu problema de pesquisa. O interesse pelo tema pode ser próximo, visando solucionar questões presentes no cotidiano do seu trabalho, ou remoto, quando o objetivo é pesquisar um assunto polêmico ou pouco discutido em Educação.

Por isso, pesquisar algo que faz parte do nosso cotidiano, que nos inquieta enquanto estudantes ou pesquisadores torna-se mais agradável e desafiador, podendo aumentar o interesse pelo tema na busca por novas possibilidades de solucionar o problema levantado ou criando novas possibilidades de interpretação. A autora ressalta ainda que:

Outra dificuldade ao desenvolvimento da pesquisa é o medo de não ter o problema delimitado no projeto de pesquisa inicial. Nesse caso, é interessante lembrar que o projeto primeiro acaba passando por inúmeras transformações, e vários pesquisadores só conseguem definir seu problema com maior clareza ao final da pesquisa. FAZENDA (1989, p. 17)

Ulhôa (1998) em seus apontamentos para reflexão sobre o conceito de problema e sua aplicação em trabalhos acadêmicos, procura esclarecer o conceito de problema, sua importância, o uso correto, sua aplicação em trabalhos acadêmicos afirmando que uma pesquisa inicia quando, tratando de algum assunto, identificamos algum problema. A ideia de problema, para o autor, sempre implicará uma dificuldade que incomoda ou que se tenha a necessidade de se ficar livre, um obstáculo a ser superado.

O autor orienta que é preciso ter cautela na utilização do termo para não confundir questão com problema. Uma questão não é necessariamente um problema. A formulação clara do problema favorecerá a produção científica. Um ponto importantíssimo em relação ao problema é a posição em que o pesquisador se coloca na identificação dos fatos. O que se coloca como problema para uma pessoa pode não sê-lo para outra. Um problema é sempre um problema PARA, ou seja:

É problema do ponto de vista DE, ou, ainda em outras palavras, é problema relativamente a uma perspectiva, o problema é sempre relativo. A perspectiva, portanto, tem que estar bem clara se se quer tratar com rigor e correção um dado problema. (ULHÔA, 1998, p.2)

Nesse sentido a delimitação clara do tema e do problema favorece enormemente a produção de um conhecimento científico que seja importante para a resolução do problema e avanço da humanidade no entendimento do assunto proposto. No campo das ciências humanas e em particular dos que pesquisam Educação, Fazenda (1989, p. 13) nos lembra ainda que, existem muitas dificuldades, não apenas em relação à clareza do conceito de conhecimento científico ou de problema nos trabalhos científicos, que acompanham os acadêmicos desde sua formação de 1º e 2º graus. Muitos concluem alguns cursos de graduação sem maiores dificuldades, pois, segundo a autora a “contribuição pessoal não é muito solicitada”.

Segundo os estudos da autora, as dificuldades mais frequentes entre os que pesquisam Educação, estão relacionadas ao ato de escrever, pois muitos acadêmicos não possuem uma apropriação significativa do objeto da escrita; apropriando-se de discurso alheio e muitas vezes desconectados e incoerentes entre si. Para Fazenda (1989, p. 15) a expressão oral é outra dificuldade notoriamente observada entre os alunos da área, consequências de uma educação mal trabalhada: “[...] a expressão oral também requer contínuo exercício. Somos produtos da ‘escola do silêncio’, em que um grande número de alunos aparentemente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento”.

Fazenda (1989) afirma que uma das formas eficientes para a superação destas

dificuldades está na formação de grupos de estudo, onde o acadêmico esteja disposto a ouvir críticas, em reescrever suas produções e fazer as correções quantas vezes forem necessárias e solicitadas pelo grupo. A autora trata em seus estudos sobre a importância da revisão bibliográfica do tema escolhido, essa revisão ajudará o pesquisador a identificar o volume de obras sobre o tema escolhido, se o mesmo possui ou não um grande número de obras sobre ele, se seu trabalho será oportuno ou não, se terá relevância ou será redundante, concluindo que em Educação um tema muito estudado pode ser relevante para a Educação, no sentido de abrir novas formas de investigação e relevando aspectos importantes ainda não desvendados. Que no caso deste Projeto de TCC tem como foco a identificação e análise das pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores dentro do PPGE/UFG em seus quase 30 anos de fundação.

Segundo Severino (2014) a prática da revisão bibliográfica é de fundamental importância na elaboração de um trabalho científico, sua relevância está na forma de se registrar os conteúdos, os conceitos, os fatos, ideias e opiniões acerca de um determinado tema. Servindo de suporte e referencial teórico na escrita construção da pesquisa:

Assim sendo, a posse de informações completa de sua área de especialização é razoável nas áreas afins, assim como certa cultura geral é uma exigência para qualquer estudante universitário cujos objetivos signifiquem algo mais que um diploma. (SEVERINO, 2014, p. 67)

Nas reflexões do autor, um dos temas mais relevantes é, sem dúvidas, o que trata no Capítulo III do livro a “Metodologia do Trabalho Científico” sobre a Teoria e Prática Científica, tratando da fundamentação epistemológica do conhecimento científico. Severino (2014, p.100) deixa claro que os métodos de pesquisa da era moderna evidenciam uma “atividade de caráter operacional técnico”, capaz de fornecer aos homens recursos reais para a sustentação de sua existência material. E completa:

Mas todo esse sofisticado arsenal de técnicas não é usado aleatoriamente. Ao contrário, ele segue um cuidadoso plano de utilização, ou seja, ele cumpre um roteiro preciso, ele se dá em decorrência de um processo metodológico, da prática método de pesquisa que está sendo usado. (Severino, 2014, p. 100)

Severino (2014) afirma que não é suficiente seguir um método e aplicar determinadas técnicas na elaboração de um conhecimento científico, o mesmo, precisa de um fundamento epistemológico capaz de sustentar e justificar a metodologia praticada.

Para o autor, o conhecimento científico se utiliza de um método que lhe é próprio, “o método científico”, componente fundamental no processo de construção do conhecimento

científico o que o diferencia do conhecimento do senso comum ou de outras expressões da subjetividade humana.

Severino (2014) nos orienta que o método do conhecimento científico está ligado a um conjunto de atividades e procedimentos lógicos que permitem o estudo e análise das causas e efeitos dos fenômenos observados.

Ao trabalhar com seu método, a primeira atividade do cientista é a observação de fatos. Inicialmente, essa observação pode ser casual e espontânea, como, por exemplo: todos nós vemos cotidianamente os objetos largados a si mesmos caírem no chão. Mas posso começar a jogá-los no chão de maneira sistemática, planejada, organizada. O que interessa é que sejam os mesmos fatos, eventualmente em circunstâncias variadas. (SEVERINO. 2014, p. 102)

Assim sendo, o conhecimento científico necessita de um conjunto de fatores lógicos e sistemáticos para a sua construção, se constitui na aplicação de técnicas precisas e seguindo um método específico, além de apoiar-se em fundamentos teóricos válidos pela comunidade científica.

OLIVEIRA (1989) orienta:

A elaboração de um projeto de pesquisa no campo educacional exige alguns procedimentos metodológicos, cujas regras e informações estão contidas em diversos livros sobre métodos e técnicas de pesquisa, que explicam passo a passo, como desenvolver uma pesquisa bibliográfica ou de campo. (OLIVEIRA. 1989, p. 301)

E completa:

Outro nó na cabeça dos orientandos é a elaboração da metodologia, que é vista reduzida às técnicas e aos procedimentos da investigação. Percebe-se a ausência de leitura epistemológica e de conhecimento teórico sobre o método de pesquisa. O que é pesquisa? Que tipo de pesquisa é necessário para determinado objeto de estudo? O que é método?. (OLIVEIRA. 1989, p. 303)

A autora explica que, o método, nos trabalhos científicos é um ato concreto, capaz de revelar todo o processo empreendido na organização do trabalho investigativo, na descrição minuciosa de como enxergamos as coisas do mundo. Que quando se fala em método estamos falando na “forma de construir conhecimento”.

Seguindo o raciocínio da autora, o domínio metodológico, torna-se indispensável para se entender que os valores e as habilidades desenvolvidas e adquiridas no decorrer das atividades acadêmicas “atuam no estudo da realidade e que não há pesquisa sem reflexão e auto - reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver, colocar problemas e abordá-los.” (OLIVEIRA. 1989. p. 304)

Como a pesquisa direcionou-se para a investigação das problemáticas propostas nas



produções científicas do PPGE/UFG relacionadas à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, este TCC enquadra-se no tipo de pesquisa denominada estado da arte ou estado do conhecimento.

A partir desta premissa, este TCC tem como proposta e técnica de pesquisa o levantamento bibliográfico de todas as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, referentes à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, em seus quase 30 anos.

Ferreira (2002) define as pesquisas e produções científicas denominadas “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, como sendo de caráter bibliográfico e cujo desafio é mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais os aspectos e dimensões vêm sendo trabalhados, destacados ou ainda privilegiados nas diferentes épocas e lugares, as formas e condições em que foram produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminário.

As pesquisas denominadas, “Estado da Arte” ou Estado do Conhecimento”, também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica a respeito do assunto/tema ao qual se pretende investigar. Os pesquisadores utilizam como fontes básicas de referência nesse tipo de trabalho, no intuito de levantar dados e analisá-los, os Catálogos de Faculdades, Institutos, Universidades, Associações Nacionais, Fóruns e Órgãos de fomento à pesquisa. Desse modo, uma tendência na escolha do material que poderá constituir-se como referencial teórico de estudo nos estados da arte ou estado do conhecimento, são os estudos convalidados, como teses e dissertações, resultado de pesquisas avaliadas por bancas, publicações em periódicos de referência nacional e trabalhos apresentados em congressos.

Este tipo de procedimento assume uma relevada importância na medida em que contribuem para indicar as tendências das pesquisas de uma determinada área do conhecimento. Alguns resultados dos estudos do tipo “estado da arte” indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para quais aspectos mais relevantes e atuais estão sendo abordados pela comunidade acadêmica e científica.

O estado da arte tem como objetivo apontar os temas, subtemas e conteúdos trabalhados em pesquisas e mostrando a necessidade e carência de algumas pesquisas, ou seja, mostram como alguns temas são quase que totalmente silenciados. Os estudos de estado da arte evocam aspectos pontuais como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica. Mostram, ainda, os temas que têm provocado o interesse dos pesquisadores.

Outro aspecto que esses estudos apontam são os tipos de pesquisa abordadas nas investigações, ou seja, se as pesquisas estão apoiadas na análise de depoimento, nos estudos de caso, em estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, pesquisa ação-colaborativa, nos estudos que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, a autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica. Um outro aspecto que deriva desses estudos é a identificação das técnicas mais utilizadas no conjunto das pesquisas: entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário, etc.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, era tratada como Campanhas, Programas com foco no Ensino Supletivo. Com a – LDB nº 9394/96 a EJA passa a se tornar uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram a oportunidade ou acesso aos estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. Nesse contexto, a EJA constitui-se uma tentativa de reparação social para com os jovens e adultos privados de estudar devido a fatores externos como o trabalho, falta de escolas públicas, ausência de transportes, questões familiares entre outras.

Segundo o Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (BRASIL, 2009, p. 13) “o Marco Legal e Financeiro da EJA acontece a partir do fim da ditadura militar até a aprovação da LDB 9394/96”, período de grande mobilização dos movimentos sociais visando à inclusão e a garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A partir de 1996 a EJA passa a se constituir em uma modalidade da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Constituindo-se um avanço na legitimação da EJA enquanto modalidade que requer uma atenção específica, com vista a atender as particularidades e singularidades dos alunos trabalhadores.

A EJA também é citada no atual Plano Nacional de Educação – PNE, Projeto de Lei nº 155/98 com direito a um capítulo próprio. Nesse sentido, a função reparadora da EJA se concretiza, não apenas no acesso de Jovens Adultos à escola que lhes fora historicamente negada, mas pelo reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano.

De acordo com BRASIL (2009, p. 14):

[...] nesse mesmo período, o movimento ainda tímido de mobilização de educandos e educadores, gestores e pesquisadores de EJA organizados para os eventos preparatórios a VI CONFINTEA deixou um saldo positivo, fermentando a fundação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996, e em seguida espalhando por todo o Brasil.

O documento preparatório à Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) aponta:

O programa oferecia um supletivo de qualidade, oferecendo apoio financeiro aos governos estaduais e municipais integrantes do Projeto Alvorada das regiões Norte e Nordeste e a outros 390 municípios localizados em nove estados, onde o índice de desenvolvimento humano era menor ou igual a 0,500. (BRASIL, 2009, p. 21)

Nos anos seguintes o Documento informa que vários outros programas foram sendo agregados com a finalidade de complementar ou criar novas estratégias no combate ao analfabetismo. Um que merece destaque foi o PROEJA que procurava a integração da educação profissional à educação básica, tornando obrigatória a oferta de EJA na rede de escolas técnicas e que incentivava as redes estaduais a também oferecerem essa modalidade.

A revogação do Decreto nº 5.478/05 e a promulgação do Decreto nº 5.840/06, substituído no período do Governo Lula, constituiu um ajuste ao Programa, articulando de forma mais sólida a formação geral e a profissional desenvolvidas nos institutos federais e em outras esferas, sistemas e instituições que oferecem educação básica. Em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006:

Poderão adotar cursos, no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). (BRASIL, 2009, p. 57).

O destaque aqui dado ao PROEJA, nos ajudará, mais à diante a entender a relação entre educação e trabalho na realidade dos Jovens e Adultos trabalhadores. No presente contexto, a dinâmica da EJA, vem ganhando forças, principalmente pelo envolvimento dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais apontando a EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político/educacional.

Compreender esse panorama histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, é de fundamental importância para podemos identificar e analisar o que foi e está sendo produzido pela sociedade civil e científica, em particular, a acadêmica, do Programa de Pós-Graduação

em Educação da UFG.

Sobre a temática, torna-se pertinente ainda, entendermos o contexto Regional e até Nacional sobre a realidade e os desafios enfrentados pelos alunos trabalhadores da EJA na luta por uma participação ativa e crítica na sociedade, que interfira não apenas na qualidade e melhoria de vida desses sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar no período correto, mas, que possa influenciar diretamente na cultura de toda uma sociedade.

Mais do que um mapeamento e levantamento bibliográfico das produções sobre os jovens e adultos trabalhadores no PPGE/UFG, a pertinência deste trabalho está no desafio de analisar as produções de maneira coletiva, evidenciando a problemática de cada uma e ao mesmo tempo confrontando e enriquecendo-as com informações de outras pesquisas.

Busquei apontar para a necessidade de se conhecer alguns aspectos da EJA como: a identificação dos sujeitos dessa modalidade de ensino, a importância do trabalho na vida dessas pessoas, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, na tentativa de incentivar novos questionamentos para buscas futuras, ou seja, favorecer a compreensão sobre o que já foi problematizado e pesquisado sobre a temática e novas aberturas para estudos futuros.

A pesquisa está organizada em dois capítulos: o primeiro apresenta o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), as linhas de pesquisa e a relação das dissertações defendidas ao longo do Programa, em seguida, relaciono as pesquisas que tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. No segundo capítulo, apresento as pesquisas que abordam a temática da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, sua distribuição dentro das linhas de pesquisa e as agrupo na tentativa de identificar o perfil dos sujeitos da EJA, as tensões existentes entre educação e trabalho, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas para a modalidade.

## **CAPÍTULO 1**

### **O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e as Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**

As Pesquisas que têm como metodologia o estado da arte nos permitem, em um determinado espaço de tempo, fazer um levantamento mais preciso sobre o que se produziu em relação a uma determinada temática: os assuntos abordados, os avanços, as lacunas e possíveis temas a serem explorados em pesquisas futuras sobre o assunto investigado.

O objetivo do presente capítulo, foi o de apresentar o PPGE/UFG, campo de pesquisa no qual nos dedicamos a identificar sua produção acadêmica relacionada à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, tendo como fonte de pesquisa as dissertações de Mestrado do referido Programa.

Neste contexto, se torna relevante, a princípio, apresentar a história do PPGE/UFG, sua importância no contexto educacional e social no qual está inserido e o que representam as pesquisas sobre a EJA dentro deste Programa. Em seguida, apresentarei as pesquisas desenvolvidas no Mestrado do PPGE/UFG, fazendo agrupamentos de acordo com as linhas de pesquisas às quais estão inseridas. E por último e de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo, apresentarei as dissertações que abordam a temática da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores dentro do Programa.

#### **1.1 – Origem e produção do PPGE/UFG de 1986 a 2015**

O PPGE/UFG foi criado em 1985, pela Resolução nº 05/85 do Conselho Universitário da UFG. O Programa foi pioneiro no Estado de Goiás, iniciando suas atividades em 1986 com a primeira turma de Mestrado. Em 2002 teve início as atividades da primeira turma do curso de Doutorado, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste com o curso de Doutorado. Com a avaliação da CAPES, teve sempre nota quatro e nos últimos triênios com nota cinco.

O Programa, destina-se à formação de professores do ensino superior, de pesquisadores da área educacional e ao aprimoramento científico-profissional de graduados nesta área de conhecimento. A princípio, o Programa estava dividido em 4 linhas de pesquisa:

**01. Educação, Trabalho e Movimentos Sociais –**

[...] Que estudava a relação da Educação com o mundo do trabalho e com os movimentos sociais, explicitando a dimensão educativa dos movimentos sociais e destacando o trabalho como elemento constitutivo da sociabilidade.

**02. Estado e Políticas Educacionais –**

[...] Tem por eixo central a análise do Estado, as transformações decorrentes de suas ações, os impactos e desdobramentos efetivos destas ações na formulação de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais

**03. Cultura e Processos Educacionais –**

[...] Discute os processos educacionais a partir de seus fundamentos teóricos e metodológicos e de suas implicações na prática pedagógica, orientando-se pela concepção de que esses processos constituem-se no âmbito da sociedade e da cultura, partindo-se da contribuição de diferentes áreas do conhecimento: filosofia, psicologia, biologia, sociologia e linguística

**04. Formação e profissionalização docente –**

[...] Investiga a formação e profissionalização docente nos diversos níveis e modalidades de ensino, explicitando o caráter político-pedagógico das políticas de formação inicial e continuada, e as relações do trabalho docente [...]. (BRASIL, 2005. p. 40)

Atualmente o PPGE/UFG conta com 5 linhas de pesquisas voltadas para a área educacional: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais<sup>3</sup>; Estado, Políticas e História da Educação; Cultura e Processos Educacionais; Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo e Fundamentos dos Processos Educativos.

As mudanças ocorridas nas linhas de pesquisa em relação a sua criação, estão relacionadas à segunda linha de pesquisa, que teve o incremento de pesquisas relacionadas à História da Educação e a introdução da quinta linha de pesquisa que estuda os Fundamentos dos Processos Educacionais, que a princípio, estava inserido na terceira linha de pesquisa que tratava da Cultura e dos Processos Educacionais.

Durante seus quase 30 anos de fundação, o Programa se tornou referência nacional, principalmente pela produção bibliográfica e por meio do trabalho ativo de inserção de seus docentes nas várias esferas educacionais. Até o dia 31/10/2015, o Programa contava com uma bibliografia estimada em 469 dissertações de Mestrado e 114 teses de Doutorado defendidas.

No interior da UFG o Programa se destaca ainda, devido a atuação de seus egressos nas várias faculdades da instituição, promovendo, como descrito na apresentação do Programa: “uma política de qualificação docente, sobretudo em nível de doutorado e de formação continuada”.

Atualmente, sua estrutura curricular está organizada da seguinte forma:

- a) Cada disciplina corresponde a 8 créditos. Cada crédito corresponde a 15 horas de atividades em disciplinas ou a 45 horas de atividades complementares.
- b) O currículo do curso de mestrado compõe-se de disciplinas e atividades

---

<sup>3</sup>Nessa linha de Pesquisa se encontram a maioria das dissertações sobre EJA às quais tivemos acesso para o presente estudo.

complementares, totalizando 32 créditos.

c) O currículo do curso de doutorado compõe-se de disciplinas e atividades complementares, totalizando 48 créditos.

d) O aluno regular do Programa poderá cumprir, com aprovação da Coordenadoria, oito créditos como atividade complementar. Há uma Resolução específica para regulamentar essas atividades (Cf. <http://www.ppge.fe.ufg.br/>).

e) O aluno do Programa pode cursar, em acordo com o orientador, disciplinas em outros programas de pós-graduação na UFG ou em programas de outras IES recomendados pela CAPES. No caso dos alunos do curso de doutorado, isso só será possível quando se tratar de programas que tenham o curso de doutorado.

f) Antes da defesa pública da dissertação ou da tese e após ter concluído os créditos previstos, o aluno deve submeter-se a Exame de Qualificação, por solicitação do professor orientador. (BRASIL, [ppge.fe.ufg.br/p/4979-proposta-e-estrutura](http://ppge.fe.ufg.br/p/4979-proposta-e-estrutura))

A iniciativa pela oferta de disciplina, dentro de PPGE é de responsabilidade do professor e de acordo com sua linha de pesquisa sendo aprovado pela Coordenação do Programa<sup>4</sup>. As Pesquisas defendidas dentro do Programa, podem ser assim apresentadas: entre os anos de 1986 até o presente momento, dia 31 de Outubro de 2015, foram defendidas 469 dissertações de Mestrado, ficando assim agrupadas de acordo com a classificação atual das linhas de pesquisa do Programa:

#### **Quadro 1 – As dissertações defendidas no PPGE/UFG**

<p><b>Educação, Trabalho e Movimentos Sociais</b></p>	<p>Bites (1992); Almeida (1992); Campos (1994); Yoshida (1994); Pietrafesa (1995); Brasil (1995); Coelho (1997); Machado (1997); Almeida (1998); Silva (1998); Cruz (2000); Filho (2000); Rodrigues (2000); Vieira (2000); Silva (2002); Ferreira (2002); Bertti (2002); Tavares (2002); Moreyra (2002); Muta (2002); Oliveira (2002); Santos (2003); Mendonça (2003); Silva (2004); Calixto (2004); Conceição (2004); Brasil (2004); Oliveira (2004); Silva (2005); Araújo (2005); Silva (2006); Rodrigues (2006); Costa (2007); Gomes (2007); Lobo (2009); Almeida (2009); Albuquerque (2009); Magalhães (2010); Carloni (2010); Garcia (2011); Morais (2011); Filho (2013); Araújo (2014); Noronha (2014); Alves (2015).</p>
---	---

<sup>4</sup>As dissertações de Mestrado, defendidas no Programa, podem ser consultadas em relação à sua temática, autor e data de defesa, no apêndice I deste trabalho.

<p><b>Estado, Políticas e História da Educação</b></p>	<p>Dourado (1990); Damasceno (1991); Menezes (1992); Lima (1992); Barros (1994); Guimarães (1996); Abreu (1997); Leivas (1997); Rezende (1997); Pires (1997); Gonçalves (1998); Lagares (1998); Viana (1999); Souza (1999); Ronchi (2000); Ramos (2000); Oliveira (2000); Rodrigues (2000); Silva (2000); Siqueira (2000); Alves (2000); Rodrigues (2001); Guedes (2001); Martins (2001); Lima (2001); Silva (2001); Vieira (2001); Faria (2002); Gomes (2002); Mundim (2002); Viana (2002); Bringel (2002); Sohn (2002); Ribeiro (2002); Santos (2002). Moraes (2002); Rocha (2002); Santana (2002); Maia (2002); Lima (2003); Gomes (2003); Duarte (2003); Carvalho (2004); Oliveira (2004); Silva (2004); Martins (2004); Vieira (2004); Rotta (2004); Jesus (2004); Terra (2004); Barcelos (2004); Silva (2005); Costa (2005); Soares (2005); Lima (2005); Silva (2006); Marquez (2006); Ferreira (2006); Júnior (2006); Zaratim (2006); Oliveira (2006); Makhoul (2007); Moreira (2007); Gundim (2007); Lisita (2008); Borges (2008); Nascimento (2008). Goulart (2008); Costa (2008); Lopes (2008); Silva (2008); Rezende (2008); Assis (2008); Moreira (2008); Cruvinel (2008); Cabral (2008); Santos (2009); Araújo (2009); Buzaim (2009); Matta (2009); Magalhães (2009); Silva (2009); Silva (2009); Campos (2010); Carvalho (2010); Queiroz (2010); Martins (2010); Alves (2011); Silva (2011); Nascimento (2011); Vieira (2011); Souza (2012); Carvalho (2013); Alves (2013); Gonzaga (2013); Rigo (2013); Dutra (2014); Araújo (2014); Pereira M. (2014); Pereira M.R. (2014); Silva (2015).</p>
<p><b>Cultura e Processos Educação</b></p>	<p>Cardoso (1991); Baldino (1991); Silva (1991); Mendonça (1992); Sá (1993); Toschi (1993); Guimarães (1993); Nogueira (1994); Monego (1995); Caldas (1995); Gomes (1995); Pasquali (1995); Carmo (1995); Foerste (1996); Borges (1996); Teixeira (1996); Nascimento (1996); Real (1997); Queiroz (1997); Rocha (1997); Peres (1997); Queiroz (1997); Resende (1997); Leitão (1998); Menezes (1998); Zacariotti (1998); Cardoso (1998); Pereira (1999); Ribeiro (1999); Kreutz (1999); Santos (1999); Duarte (1999); Campos (2000); Ribeiro (2000); Damascena (2000); Souza (2000); Pinheiro (2000); Magalhães (2000); Júnior (2000); Borges (2000); Machado (2000); Pinheiro (2000); Faria (2001); Baptista (2001); Castro (2001); Lima (2001); Neves (2001); Branco (2001); Silva (2001); Bandeira (2001); Rodrigues (2001); Silva (2001); Borges (2002); Nascimento (2002); Marcassa (2002); Almeida (2002); Almeida (2002); Santos (2002); Vianna (2002); Cárceres (2002); Pinto (2002); Santos (2003); Ferreira (2003); Oliveira (2003); Pinto (2003); Junqueira (2003); Oliveira (2004); Carvalho (2004); Bernardes (2004); Mendes (2004); Café (2004); Agrícola (2005); Soares (2005); Campanholi (2005); Cruz (2005); Oliveira (2006); Masson (2006); Cunha (2006); Oliveira (2007); Silva (2007); Almeida (2007); Piccelli (2007); Teles (2007); Bastos (2007); Oliveira (2007); Lima (2007); Costa (2007); Santos (2007); Silva (2008); Silva (2008); Neta (2008); Polia (2008); Bandeira (2008); Júnior (2008); Ribeiro (2008); Pereira (2008); Gonçalves (2008); Silva (2009); Neto (2009); Sousa (2009); Silva (2009); Almeida (2009); Souza (2009); Borges (2009); Alves (2009); Moura (2010); Almeida (2010); Cirqueira (2011); Monteiro (2011); Gonzaga (2011); Mendanha (2011); Rosa (2012); Júnior (2012); Silva (2012); Franco (2012); Lima (2013); Parada (2013); Nascimento (2013); Teixeira (2015); Sylvio (2015); Dias (2015).</p>



<p><b>Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo</b></p>	<p>Varizo (1990); Lima (1992); Barreto (1992); Guimarães (1992); Oliveira (1992); Silva (1993); Macedo (1994); Oliveira (1995); Queiroz (1995); Lima (1995); Carmo (1996); Costa (1996); Vieira (1997); Freitas (1997); Lima (1998); Silva (1998); Gonçalves (1998); Paz (1998); Pereira (1998); Aires (1998); Freitas (2000); Queiroz (2000); Leite (2000); Faria (2000); Moura (2001); Ferreira (2001); Lypovetsky (2001); Nascimento (2001); Fonseca (2001); Silva (2001); Bueno (2001); Souza (2002); Alves (2002); Guimarães (2002); Barros (2002); Freire (2002); Oliveira (2002); Freire (2002); Firmino (2003); Rodrigues (2003); Marquez (2003); Moraes (2003); Padilha (2003); Santos (2003); Sousa (2004); Silva (2004); Campos (2005); Lima (2005); Oliveira (2005); Ribeiro (2005); Nolêto (2005); Silva (2005); Sousa (2005); Peixoto (2006); Irigon (2006); Silva (2006); Silva (2006); Santos (2007); Paz (2007); Bezerra (2007); Rezende (2007); Silva (2007); Furtado (2007); Ludovico (2007); Carvalho (2008); Viana (2008); Sobral (2008); Leão (2008); Moreira (2008); Scartezini (2008); Sousa (2008); Macêdo (2008); Adorno (2008); Bianco (2009); Oliveira (2010); Chagas (2010); Barreto (2010); Valente (2010); Matos (2010); Machado (2010); Ferreira (2011); Borges (2011); Pereira (2011); Rodrigues (2011); Bites (2012); Sobrinha (2012); Teixeira (2012); Anes (2013); Bernardes (2013); Júnior (2013); Ferreira (2013); Amaral (2013); Carniello (2014); Feitosa (2014); Carmo (2014); Machado (2014); Edir (2014); Francisco (2015); Morais (2015); Damasceno (2015); Oliveira (2015).</p>
<p><b>Fundamentos dos Processos Educativos</b></p>	<p>Cavalcanti (1991); Álvares (1991); Barbosa (1991); Peixoto (1991); Ferreira (1991); Silva (1992); Rocha (1992); Júnior (1993); Cunha (1993); Silveira (1993); Chaves (1993); Rosa (1993); Oliveira (1994); Souza (1995); Sousa (1995); Silva (1995); Soares (1995); Gebrim (1996); Lisita (1996); Araújo (1996); Zanatta (1996); Chaveiro (1996); Rodrigues (1997); Vieira (1997); Costa (1997); Paes (1997); Castro (1998); Moura (1998); Rodrigues (1999); Carvalho (2000); Silva (2000); Furtado (2000); Santos (2000); Moraes (2000); Carlos (2000); Silva (2000); Roure (2000); Silva (2001); Santos (2001); Rocha (2001); Sousa (2001); Oliveira (2002); Resende (2002); Reis (2002); Mota (2002); Machado (2002); Amaral (2002); Piccolo (2002); Silva (2002); Campos (2003); Oliveira (2003); Barbosa (2004); Safadi (2004); Aguiar (2004); Ribeiro (2004); Leme (2004); Silva (2004); Faria (2005); Silva (2005); Medrado (2005); Almeida (2005); Borges (2006); Bastos (2006); Almeida (2006); Corbiniano (2006); Guimarães (2006); Souza (2006); Moraes (2007); Costa (2007); Oliveira (2007); Miranda (2007); Neto (2008); Moraes (2008); Vilela (2008); Leão (2008); Lima (2008); Almeida (2009); Resende (2010); Coelho (2010); Oliveira (2011); Santos (2011); Alves (2013); Almeida (2013); Marquez (2013); Santos (2013); Linhares (2013); Braga (2014); Maciel (2014); Silva (2014); Albernaz (2014); Santana (2014); Sousa (2014); Ferreira (2015); Curado (2015); Castro (2015); Silva (2015); Rincon (2015).</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do site do PPGE/UFG: <https://ppge.fe.ufg.br/p/34-dissertacoes-defendidas-até-2012>.

\* As pesquisas de 2013 a 2015 foram acessadas na própria secretaria do PPGE/UFG.

A Somatória das Pesquisas de acordo com o levantamento feito pode ser assim apresentada: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais - 45 pesquisas; Estado, Políticas e História da Educação - 100 pesquisas; Cultura e Processos Educacionais - 123 pesquisas; Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo - 103 pesquisas; Fundamentos dos Processos Educativos - 98 pesquisas.

Essas 469 dissertações, formam juntas, o acervo científico e cultural do PPGE/UFG ao longo dos seus quase 30 anos de fundação, que estão disponibilizadas no apêndice I deste trabalho, com os seus respectivos temas, autores e data de defesa. Patrimônio científico que entre os seus vários assuntos abordados e pesquisados, identificamos 21 dissertações que tratam da temática dos Jovens e Adultos Trabalhadores.

## **1.2 - As pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**

Podemos dizer que, no campo cultural e educacional, a dinâmica da EJA, vem ganhando forças, principalmente pelo envolvimento dos movimentos sociais e culturais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais culturais e ambientais, apontando a EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional.

A temática da Educação de Jovens e Adultos como consciência de direitos e de responsabilidade político-educacional não poderia, a partir deste princípio, deixar de despertar o interesse dos pesquisadores, corpo docente e mestrandos do PPGE/UFG, que teve a sua primeira pesquisa sobre a escolarização de Jovens e Adultos Trabalhadores defendida em 1992, na época denominado de Ensino Noturno<sup>5</sup>, em Goiânia. Dando início a várias problematizações e pesquisas relacionadas a essa modalidade de ensino.

No trabalho de identificar as pesquisas do PPGE/UFG, que tratam da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, conseguimos identificar 21 dissertações relacionadas ao tema. Que apresento seguindo sua ordem de defesa:

---

<sup>5</sup>O termo Ensino Noturno se refere à Educação de Jovens e Adultos, na sua Grande maioria trabalhadores, que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa. A denominação de EJA aparece a partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**Quadro 2 - As Pesquisas Relacionadas à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**

Nº	ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	DEFESA
01	1992	O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico	Maria Francisca de Souza Carvalho Bites	18/12/92
02	1997	Política Educacional para Jovens e Adultos: a Experiência do Projeto AJA (1993/1996).	Maria Margarida Machado	03/09/97
03	2000	Trabalho e Educação: a educação profissional e o PROEP em Goiás nos anos 90.	Renato Gomes Vieira	29/05/00
04	2000	A Prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia-Go.	Maria Emília de Castro Rodrigues	05/10/00
05	2002	Políticas para o meio rural – o PRONERA no Tocantins.	Dilsilene Maria Ayres de Santana	19/12/02
06	2003	Educação, Trabalho e a Formação do Trabalhador: o significado da reforma da educação profissional dos anos 90.	Celma Concesso Mendonça	04/07/03
07	2004	“OU TRABALHA E COME OU FICA COM FOME E ESTUDA” o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia.	Ivonete Maria da Silva	29/04/04
08	2004	Temas Geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.	Dilma Terezinha Rodrigues Calixto	09/08/04
09	2004	Educação, trabalho e juventude: realidade e contradição no cotidiano de jovens de uma instituição filantrópica de Goiânia.	Neusa Maria da Conceição	17/09/04
10	2005	Educação de jovens e adultos: implicações da escolarização básica noturna e tardia.	Suely dos Santos Silva	11/09/05
11	2006	Educação Popular e Sindicalismo – o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos trabalhadores Rurais de Itauçu / Go.	Leusa Alves de Moura Silva	01/08/06
12	2007	O fetiche da Pedagogia da Competência na educação profissional.	Hélica Silva Carmo Gomes	30/08/07
13	2009	“Não estudou, fica na roça e vai pro cabo da enxada”: sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás.	Rosivaldo Pereira de Almeida	17/08/09
14	2009	Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser – os caminhos do trabalho e da educação na prisão.	Luciana Maria de Almeida	21/08/09
15	2010	O desafio do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde – Go.	Camila Aparecida Campos	07/05/10
16	2011	A Política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o PROEJA.	Lênin Tomazett Garcia	03/03/11
17*	2013	Contrariando a sina – da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras.	Rubem Teixeira de Jesus Filho	28/09/13
18	2014	O Retorno à escola: O significado da escolarização para trabalhadores adultos.	Nayara Cristina Carneiro de Araújo	09/05/14
19	2015	Formação continuada de Professores na Educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014.	Maria Aldina Gomes da Silva Francisco	01/07/15
20	2015	Prática Pedagógica e Formação dos Professores da Educação Profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA.	Ariadiny Cândido Moraes	08/07/15
21	2015	Saberes do trabalho e dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: e práticas pedagógicas de professores.	Maria Jaqueline Dias Alves	24/08/15

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do site do PPGE/UFG: <https://ppge.fe.ufg.br/p/34-dissertacoes-defendidas> até 2012

\* As pesquisas de 2013 a 2015 foram acessadas na própria secretaria do PPGE/UFG.

O Conjunto das 21 Dissertações de Mestrado do PPGE/UFG que abordam a Educação dos Jovens e Adultos Trabalhadores, 12 estão inseridas na linha de pesquisa relacionada à Educação, Trabalho e Movimentos Sociais e nove relacionadas à linha de pesquisa, Estado, Políticas e História da Educação.

As pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores que se inserem na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do PPGE/UFG estão assim enumerados de acordo com a data de suas defesas: Bites (1992); Rodrigues (2000); Santana (2002); Mendonça (2003); Silva (2004); Conceição (2004); Silva (2005); Gomes (2007); Almeida (2009); Araújo (2014); Moraes (2015) e Alves (2015).

As temáticas abordadas e relacionadas a essa linha de pesquisa perpassam pela realidade dos alunos da EJA abordadas nas pesquisas de: Silva (2004); Conceição (2004); Silva (2005); Almeida (2009); ou da Educação Noturna como tratado por Bites (1992). Passam pelas práticas dos professores que atuam na EJA como identificadas por Rodrigues (2000); Gomes (2007); Moraes (2015); Alves (2015), ou ainda, sobre o significado da escola e as consequências do retorno à escola para esses Jovens e Adultos como estudados por: Santana (2002); Mendonça (2003); Araújo (2014).

Os trabalhos inseridos na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação somam um total de nove dissertações assim classificadas: Machado (1997); Vieira (2000); Calixto (2004); Silva (2006); Almeida (2009); Campos (2010); Garcia (2011); Jesus, Filho (2013) e Francisco (2015).

Os temas pesquisados são: o projeto AJA pesquisado por Machado (1997); que investiga a proposta do referido projeto, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) no período de 1993 a 1996. A relação entre Educação e Trabalho analisados nas dissertações de Vieira (2000); Almeida (2009); Filho (2013); que buscam entender a importância do trabalho na vida desses estudantes, que têm o trabalho como bem indispensável para a sua sobrevivência e a de suas famílias, mas que ao mesmo tempo, têm a escola como instrumento de realização de um sonho e meio para melhorar de vida.

Foram identificadas ainda, pesquisas relacionadas a Políticas Educacionais para a EJA como o PROEJA: Campos (2010); Garcia (2011) e outras experiências envolvendo as práticas dos professores e sindicatos: Calixto (2004); Silva (2006); Francisco (2015).

A Partir da identificação feita, o trabalho agora é o de agrupar essas dissertações por temática e buscar compreender quem são os sujeitos da EJA, qual a relação entre educação e trabalho para essa modalidade de ensino, quais as políticas educacionais e propostas pedagógicas mais relevantes e que foram temas de discussão em algumas pesquisas.

## CAPÍTULO 2

### **As Pesquisas que Tratam dos Jovens e Adultos Trabalhadores no PPGE/UFG**

As 21 dissertações que abordam a temática da EJA, em particular dos Jovens e Adultos trabalhadores, apresentam uma certa similaridade na estrutura com que foram elaboradas e quanto aos referenciais teóricos e documentais utilizados. Essas dissertações, na sua grande totalidade, apresentam um panorama histórico da EJA no Brasil, em Goiás ou como em alguns estudos de caso, na cidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

A particularidade das pesquisas está na abordagem do tema central que orientou os estudos de cada pesquisador, que podem assim ser classificadas quanto a sua temática: nas que se voltam aos Sujeitos da EJA: alunos, professores e demais funcionários das escolas ou sindicatos; nas que abordam a relação entre Educação e Trabalho na vida desses sujeitos e nas que concentram seus trabalhos ao estudo das Políticas Educacionais e às Práticas Pedagógicas que orientam a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Nesse sentido, a classificação dessas dissertações quanto ao tema central de cada trabalho busca responder às seguintes indagações que fiz: quem são os sujeitos da EJA; qual a relação Educação/Trabalho nessa modalidade de ensino; quais as Políticas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e quais práticas pedagógicas são analisadas nas pesquisas.

É importante esclarecer ao leitor que, das 21 dissertações selecionadas, algumas não tratam especificamente da EJA, mas, foram consideradas importantes por, em algum momento nos ajudar a entender alguma das indagações levantadas.

#### **2.1 - Quem são os sujeitos da EJA**

Três dissertações em particular nos apresentam o perfil do sujeito da EJA. Quem são, a que classe social pertencem, como vivem e como estão inseridos na sociedade, quais os motivos que os afastaram da escola e que os fizeram retornar: Bites (1992); Silva (2005); Jesus Filho (2013).

Bites (1992) foi a primeira mestranda, dentro do PPGE/UFG a pesquisar sobre o atendimento ofertado pelo Município de Goiânia na Educação Noturna, na época, chamado de Ensino Regular Noturno. A autora faz um diagnóstico do perfil dos alunos e das

circunstâncias como o mesmo foi desenvolvido, que, como afirma, estava relacionada a “uma categoria de ensino regular que se dá a noite com uma clientela específica em circunstâncias também específicas”.

[...] os alunos frequentadores destes cursos são trabalhadores, estão em idade escolar fora dos parâmetros estabelecidos por lei para escolarização, apresentam-se mais amadurecidos que seus colegas da mesma idade que estudam no período diurno, apresentam maiores carências econômico-sociais e apresentam história de evasão e repetência mais acentuadas do que os que estudam durante o dia. (BITES. 1992, p. 36)

E acrescenta:

[...] trabalhador em tempo integral, idade avançada para a série que cursa, apresentando história de vida até intensa de evasão e repetência, mais maduro que os outros colegas da mesma idade do diurno, interessados/desinteressados, baguncentos, desempenho pior que o aluno do diurno, etc. Ou seja, é possível afirmar que o estudante goianiense do ensino noturno tem características que o integram no universo do ensino noturno no país. (BITES. 1992, p. 37)

Para Bites (1992) “o surgimento dessas escolas representa a possibilidade de escolarização de trabalhadores analfabetos que não puderam frequentar a escola no tempo certo”. A autora conclui que, tanto o Estado quanto a comunidade escolar no todo, precisam pesquisar e investigar mais sobre as particularidades do Ensino Noturno, em como se configura, quem são os sujeitos, os profissionais, suas exigências, os custos econômico/social e a ação política destinada a essa Educação.

Treze anos depois, uma outra autora, Silva (2005), em sua pesquisa sobre o programa de EJA, nível médio do Colégio Estadual Emília Ferreira de Carvalho em Jataí-Go, ao abordar a temática da Educação de Jovens e Adultos e as implicações da escolarização básica, noturna e tardia, ao apresentar o perfil desses alunos em seu campo de estudo, muito parecido com a realidade encontrada por Bites (1992) e que reflete o panorama de todo o país, aponta:

Os grupos sociais, que compõem a EJA em Jataí-Go, são formados por homens e mulheres com idade variando de 21 a 66 anos, porém a maioria está entre 25 a 37 anos entre os homens e de 21 a 48 entre as mulheres. Com relação ao gênero, 63,7% são do feminino e 36,3%, do masculino, ao menos na EJA, as mulheres estão se escolarizando mais. Os homens são os que mais interromperam os estudos – cerca de três vezes em média –. As precárias condições financeiras da família os obrigaram a essas constantes interrupções. A trajetória de privações que se perpetua por gerações é continuamente acentuada - muitos deles relataram a trajetória de êxodo rural vivenciado pelos seus antepassados, avós e pais – e ampliada. Os vencimentos são irregulares visto que, seguidamente, ficam desempregados, 70% trabalhavam na informalidade – vendendo algo ou executando serviços por conta própria (manicure, depiladora, doméstica, entregador temporário, serralheiro, moto taxista, etc.) – ou nas ocupações mais comuns. As questões ligadas às condições econômicas são, aliás, a principal preocupação dos estudantes da EJA; durante as

aulas, esse assunto é recorrente. (SILVA. 2005, p. 83-84)

Para a autora, essa busca tardia pela escolarização se deu, principalmente pelo processo de industrialização, pela necessidade da indústria em obter mão de obra qualificada, e pela necessidade, por parte dos trabalhadores em se manterem no trabalho:

[...] é somente após o início da industrialização no Brasil e do requerimento de novas demandas ocupacionais que a classe trabalhadora passa a buscar escolaridade quase que exclusivamente, para se ajustar ao novo e cada vez mais exigente mercado de trabalho industrial. Entretanto, como estavam em desvantagem em número de anos de escolaridade, continuaram a ocupar cargos de menos status. (SILVA. 2005, p. 26)

A autora afirma que o perfil desses sujeitos está diretamente ligado à classe trabalhadora e pobre da sociedade, na qual, os sujeitos que a compõem, vêm na escola um meio para se inserirem na sociedade capitalista, e que, por parte do Estado, o único objetivo de ofertar a escolarização para os Jovens e Adultos que não frequentaram a escola na idade certa era a de formar mão de obra qualificada para o processo de industrialização do país.

A mão de obra escolarizada era condição para que se implantasse a industrialização, nesse contexto, criou-se através de decretos, o chamado “Sistema S”. A implantação da indústria esteve associada ao tecnicismo e, com ele, a noção de preparação aligeirada de mão de obra da classe trabalhadora. Como a superprodução da indústria estava dando ‘certo’, passa a haver uma similitude como se, com a formação de pessoas, também fosse possível essa mesma lógica. O pensamento de que a escola é como uma empresa passou a ser largamente difundido. Estava em curso a crença de que a lógica econômica editada para obter produção em larga escala, visando maior lucro, poderia ser também utilizada pelas escolas. O que se verificou foi um gradativo abandono da formação, para a adoção da simples instrução. (SILVA, 2005. p. 31)

Um outro perfil muito particular relacionado aos sujeitos da EJA e não menos importante, encontra-se na dissertação de Silva (2006), que ao pesquisar sobre a “Educação Popular e Sindicalismo, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu - Go”, nos apresenta, o perfil do Jovem ou Adulto Trabalhador Rural, vindos do campo, da zona rural, que migraram do litoral, com o sonho de povoar o interior do país e terem na agricultura, o meio para sua acessão social.

O avanço da fronteira, a partir dos anos 1950, expandiu o espaço produtivo, contribuindo para a formação de um novo processo de produção, ligado principalmente à tecnificação da agricultura, às grandes áreas de monoculturas e à formação das grandes propriedades, implantando as bases capitalistas no campo. Trata-se de um período em que a expansão da fronteira significava a ampliação do mercado, atraindo capital estrangeiro, tendo, portanto, um significado mais econômico que político. (SILVA. 2006, p. 17)

Para Jesus Filho (2013) em sua pesquisa intitulada “Contrariando a sina – Da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de Alunas Trabalhadoras”, o autor nos apresenta um outro perfil muito particular, o de alunas trabalhadoras que cursaram em alguma etapa de sua vida escolar, a EJA e que conseguiram ingressar “em algum curso superior de graduação presencial na UFG”. A relevância desta pesquisa está no fato de que, aponta para o grande número de mulheres que retornam à escola e que:

[...] para estas trajetórias exitosas acadêmicas, é necessária uma base de estruturas que consideramos como fundamentais que vão apoiar este estudante na superação das dificuldades que se apresentam na sua caminhada ao ensino superior, entre elas, o apoio da família, um suporte econômico, geralmente advindo do trabalho, as relações interpessoais e uma disposição em relação à importância de sua escolarização e em relação ao seu tempo próprio necessário para conquistar seus objetivos. (JESUS FILHO. 2013, p. 10)

Para o autor, a EJA é formada por:

[...] uma parcela da população que se encontra, em geral, às margens da cultura formal, com baixa capacitação profissional, nos grupos sociais com menores rendimentos e conseqüentemente, excluídos de uma melhor mobilidade social. São cidadãos jovens, adultos ou idosos que tiveram acesso à educação formal de forma fragmentada, e por diversos motivos retornam aos bancos escolares. (JESUS FILHO. 2013, p. 12)

Os três autores citados: Bites (1992); Silva (2005) e Jesus Filho (2013); que selecionamos para nos ajudar a identificar o perfil dos sujeitos da EJA nas dissertações do PPGE/UFG, são unânimes em descrever o perfil dos alunos dessa modalidade de ensino, como sendo jovens, adultos ou idosos, na sua grande maioria trabalhadores, pobres, provenientes das camadas mais excluídas da sociedade e que não tiveram ou puderam frequentar a escola na idade certa.

São pessoas que pelas dificuldades da vida, precisaram abandonar os estudos para se dedicarem à família ou ao trabalho. São pessoas que tiveram seus direitos negados e que, por motivos peculiares, pessoais ou profissionais, retornam à escola para se reinserirem na sociedade em que vivem. Esses sujeitos, quando retornam à escola, precisam enfrentar batalhas diárias, na família, no trabalho ou na própria sala de aula, que muitas vezes o fazem desistir, ou então, ao superá-las, se sentem sujeitos de direitos e vencedores.

## **2.2 – A Relação Educação e Trabalho Apontadas pelas Pesquisas**

Jesus Filho (2013. pág. 40) afirma que “a Educação de Jovens e Adultos está



diretamente ligada ao trabalho, pois o mesmo representa importância primordial na vida do aluno da EJA”. No PPGE/UFG, foram selecionadas sete dissertações que nos ajudarão a compreender essa relação: Vieira (2000); Mendonça (2003); Silva (2004); Conceição (2004); Almeida, Luciana (2009); Almeida, Rosivaldo (2009); Araújo (2014).

Na dissertação de Vieira (2000) que trata da relação “Trabalho e Educação: a Educação Profissional e o PROEP em Goiás nos anos 90”, o autor observa que, a partir da industrialização a educação no Brasil passa a ter uma função tecnicista, promovendo a qualificação da massa trabalhadora, frente às novas exigências do mundo capitalista. Analisa a expansão da Educação Profissional por meio de alguns programas como o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) como instrumentos para a reestruturação produtiva e ao mesmo tempo formativa da classe pobre e analfabeta da sociedade, com o único intuito de profissionalização.

Dessa forma, vieram à luz, em 1996, as primeiras iniciativas que buscavam uma combinação entre o mercado de trabalho e a educação profissional, com o Decreto 2208/97 e o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, que trouxe, como medida principal, a separação da educação em duas redes: a regular e a profissional, retomando assim à cena a velha dualidade estrutural na educação. (VIEIRA. 2000, p. 17)

Para o autor,

Os projetos educacionais vinculados e englobados pela dupla reestruturação produtiva/neoliberalismo requerem uma educação (centrada na educação básica, principalmente nos países periféricos) baseada no desenvolvimento de habilidades básicas e competências (atitudes, conhecimentos, valores e gestões de qualidade) voltadas para a produtividade e competitividade exigidas pelo mercado de trabalho no mundo atual. O necessário do ponto de vista empresarial, como insistentemente vem sendo salientado, é a adequação da escola e da mão de obra com base formativa sólida e seu posterior aprofundamento, ao sistema produtivo perpassado por um viés ideológico em que o indivíduo “educado” esteja livre de compromissos políticos, sociais e éticos e porte apenas algumas habilidades para venda no mercado de sua força de trabalho. (VIEIRA. 2000, p. 79-80)

Vieira (2000. Pág. 86) afirma que a função social da escola deu espaço ao seu papel utilitarista e tecnicista, sendo “elemento fundamental do desenvolvimento econômico, portanto colabora para a gestação de uma população escolarizada e qualificada, aumentando, assim, a produtividade e a riqueza social”.

Em sua pesquisa “Educação, Trabalho e a Formação do Trabalhador: o significado da Reforma da Educação Profissional dos anos 90”, Mendonça (2003) acrescenta:

Assistimos a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do

valor de troca, no interesse da autorealização expansiva do capital, ou seja, com o claro objetivo de converter a produção do capital em propósito da humanidade. Para tanto é preciso separar valor de uso de valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo. (MENDONÇA. 2003, p. 11)

A autora aponta que, na relação trabalho/educação, situa-se a educação profissional, e com essa reflexão, a mesma classe trabalhadora, que insistentemente luta por uma redução na jornada de trabalho, por melhores condições de trabalho ou outros direitos sociais, é a mesma que busca desesperadamente a inserção ou manutenção do emprego. No campo educacional o papel social da escola perde cada vez mais lugar à sua função tecnicista e empregadora. Nessa lógica afirma:

O Ensino Profissional no Brasil, desde sua criação, sempre se destinou a dar respostas a duas questões que entendemos básicas. Primeiro, atender a demanda educacional das classes menos favorecidas – “desvalidas da sorte” – uma vez que esta modalidade de ensino se destina à classe dos que são educados para serem dirigidos, dos que vivem do trabalho e não para a elite dirigente, para a qual estão reservados os níveis superiores de ensino. Segundo, atender aos interesses específicos da classe dirigente, detentora dos meios de produção, de forma a assegurar maior produtividade e lucratividade para os que vivem do trabalho do outro, do trabalho não pago, da mais valia. (MENDONÇA, 2003. p. 57-58)

Mendonça (2003) conclui que a Educação Profissional no Brasil, para os donos do capital, sempre foi vista como um investimento, pois, na medida em que se investe na qualificação dos trabalhadores, maiores são os retornos de lucratividade para as empresas.

A criação do SENAI, tanto quanto a do SENAC, são resultantes do estímulo do Governo Federal À institucionalização do sistema nacional de aprendizagem, custeado pelas empresas “para atender às suas próprias necessidades”. Essas escolas se caracterizam por uma proposta curricular eminentemente prática, sua pedagogia se baseia nas séries metódicas ocupacionais, adequadas ao modelo taylorista/fordista, no qual os operários deveriam ser formados apenas e exclusivamente para executarem tarefas repetitivas, coerentemente com isso, os próprios instrutores nada mais eram que executores de tarefas. (MENDONÇA, 2003. p. 65)

A autora faz uma reflexão sobre as categorias, trabalho e educação, que nos ajudam a entender essa relação no contexto da sociedade atual,

O trabalho, no modo de produção capitalista dada as condições em que se realiza, assume a forma de mercadoria, tendo duplo caráter: como trabalho humano igual ou abstrato cria o valor das mercadorias – valor de troca; e como trabalho humano útil e concreto produz valores de uso. (MENDONÇA. 2003, p. 36)

[...] nesse sentido, a educação é vista como instrumento de ascensão social, “donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ou ao seu nível de instrução e não mais ao nascimento ou fortuna que dispõe, como anteriormente. (MENDONÇA. 2003, p. 43)

Mendonça (2003) apropria-se das concepções de Marx sobre trabalho e educação para nos explicar os princípios que orientaram a reforma da Educação no Brasil, e as novas propostas para a formação do trabalhador desenvolvidas principalmente pela Educação Profissional para atenderem às necessidades do mercado de trabalho.

É interessante observar que, enquanto na pesquisa de Vieira (2000) a relação entre educação e trabalho era a de compensar a falta de escolarização por meio de uma junção da educação básica ao ensino técnico de uma profissão, encurtando esse tempo de formação do trabalhador, na pesquisa de Mendonça (2003), três anos depois, a educação é completamente subordinada à profissionalização desses sujeitos para atenderem às necessidades do capitalismo. Dois pontos de vista muito valiosos para percebermos os interesses que perpassam a oferta da educação básica para esse grupo de pessoas, que tem no trabalho o seu meio de sobrevivência e que são vistos pelos donos do capital como mão de obra que precisa se qualificar para produzir mais, são vistos como mercadorias.

Na pesquisa “Ou Trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia”, estudo realizado junto a alunos não permanentes da EAJA de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, esse conflito apontado pelos autores acima, é abordado por Silva (2004, p. 8) que nos alerta sobre a relação conflituosa entre trabalho e educação, como sendo a causa de maior incidência de o abandono da escola, pois, “depois de um dia de trabalho ou sem trabalho”, o aluno trabalhador encontra-se desmotivado para a atividade escolar.

Para a autora:

Estamos tratando aqui de sujeitos trabalhadores que vieram na sua grande maioria da zona rural para Goiânia em busca de melhores condições de vida, ou seja, o trabalho os fez sair do meio rural, o trabalho os trouxe para a cidade, o trabalho os levou à escola e o mesmo trabalho não permite que eles permaneçam na escola. O trabalho é a questão central da saída em busca de melhoria, mesmo para os que já tinham parentes e amigos aqui. (SILVA. 2004. p. 12)

Silva (2004, p. 97) afirma: “a troca da escola pelo trabalho é pelo fato de viver em função da primeira necessidade básica a comida. O trabalho é a necessidade primeira para ficar vivo”. E conclui:

Ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa, o desenraizamento ou o não pertencimento à cidade, era a hipótese explicativa para a não permanência dos adolescentes, jovens e adultos na escola. Qual foi a nossa surpresa, que o desenraizamento apareceu sutilmente nas entrelinhas nas falas dos nossos entrevistados, sendo o trabalho o motivo mais forte da não permanência. (SILVA. 2004, p. 125)

A autora avalia que a escola precisa levar em consideração a centralidade do trabalho na vida dos alunos da EAJA, trazendo, as vivências do trabalhador para dentro da escola e de suas práticas, sendo a escola o instrumento das transformações sociais e pessoais desses sujeitos.

Em outra pesquisa intitulada, “Não estudou, fica a roça e vai pro cabo da enxada: sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás”, de Almeida, Rosivaldo (2009) a relação trabalho e escola também pode ser facilmente identificada, com a particularidade de que, para o trabalhador rural, a escola ainda se constitui como uma garantia de mobilidade social:

Os trabalhadores enviam seus filhos para a escola porque acreditam que ela é garantia de um futuro diferente do que atualmente eles estão vivendo no meio rural. Portanto, a escola é o meio que se tem de se ascender na vida, e muitos defenderam durante as entrevistas que, se tivessem passado pelo processo de escolarização, não teriam trabalhado na roça. (ALMEIDA, ROSIVALDO. 2009, p. 20)

Para o autor,

A principal finalidade da educação rural não era só transformar o camponês tradicional em trabalhador assalariado, mas também prepará-lo para utilizar novas tecnologias no processo produtivo. Em outros termos, o objetivo maior dessa modalidade de ensino era a mudança na mentalidade, implicando desse modo, por parte do rurícola, a internalização de novos valores e sentimentos socialmente construídos com o advento da ampliação e do domínio do capital no meio rural. (ALMEIDA, ROSIVALDO. 2009, p. 35)

Podemos perceber que a relação educação e trabalho continua inalterada, mesmo no meio rural, o trabalho é tido como ação central da vida dos sujeitos e a educação instrumento de qualificação profissional ou ascensão social. O autor afirma que, acreditava-se que, levando a educação escolar para o campo, aumentaria o desenvolvimento econômico da Região e do País, pois, com a escolarização, se contribuiria para o bom desempenho dos trabalhadores da agricultura e de suas atividades. Do ponto de vista do trabalhador:

Os trabalhadores pensam a escola como espaço de profissionalização e de emprego. Existe uma ligação intrínseca entre escola e emprego nas falas dos trabalhadores. Na concepção dos mesmos é por meio da escola que as crianças terão um rumo na vida. Com a sequência dos estudos, terão a possibilidade de um emprego melhor, mais reconhecido socialmente, e sairão do meio rural. (ALMEIDA, ROSIVALDO. 2009. p. 81-82)

Essa possibilidade de ser alguém, fazer parte da sociedade em que vive, ou até mesmo se reinserir nela, é tema da pesquisa “Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão, de Almeida, Luciana (2009), na qual, o sujeito,

nesse caso, não é o trabalhador assalariado da cidade ou do campo, mas, os detentos do regime fechado da Penitenciária Odenir Guimarães (POG) em Aparecida de Goiânia, que estudam na modalidade EJA, do Ensino Médio, no Colégio Estadual Lourdes Estivaleta Teixeira, na mesma cidade.

A pesquisa busca compreender as concepções e relações de educação e trabalho, para esse grupo específico de atores sociais, não menos excluídos do sistema capitalista e que, de alguma forma, precisam ser inseridos na sociedade. Afirma:

Foi possível perceber que educação e trabalho não estão alinhados no sistema penitenciário, sendo razoável dizer que os detentos esperam da educação e do trabalho, além de remição da pena, possibilidades de constituição de suas subjetividades, ou simplesmente a função de ocupar suas mentes, o que na prática os serviços oferecidos não alcançam por completo. Gestores e funcionários públicos (agentes e professores) veem educação e trabalho como possibilidade de humanização do espaço carcerário e como instrumentos na socialização dos detentos. (ALMEIDA, LUCIANA. 2009, p. 10)

A autora, por ser escritora da Polícia Civil, observa que, a maioria das pessoas às quais teve contato, e que, foram privadas da liberdade, não sabiam ler e escrever. Nesse contexto, surge sua inquietação em estudar a EJA em presídios e relacioná-la ao mundo do trabalho, considerando-os instrumentos importantíssimos para a reintegração social dos sujeitos presos.

As atividades de escolarização e trabalho são consideradas atividades de “reintegração social, inserem-se no contexto próprio de funcionamento das prisões e estão ligadas às suas normas, procedimentos internos e determinados valores, que podem priorizar o domínio e o controle da população carcerária em um primeiro momento. Nesse contexto, o trabalho e a educação podem ser uma via de mão dupla, servindo para consolidar trabalho e escola como projetos específicos de dominação, mas também podendo contribuir para que a pessoa punida construa uma nova forma de enxergar o mundo. (ALMEIDA, LUCIANA. 2009, p. 12)

Em suas visitas à penitenciária, a autora constatou que, o trabalho e a educação na prisão são pesados, concluindo que o motivo possa ser um método para controlar os presos, questiona ainda, sobre a falta de reflexão sobre o tema, sobre o real objetivo do trabalho e da educação na ressocialização desses sujeitos, aponta que, para os detentos, a escola é um espaço de socialização, de terem contato com outras pessoas, veem nesse espaço a possibilidade de se debater assuntos polêmicos e de seus interesses, um local de remição.

Em relação ao trabalho, a autora afirma que, para os detentos:

[...] o trabalho é extremamente valorizado por eles. Ter uma atividade de trabalho significa ter o que fazer dentro da penitenciária, conseqüentemente é uma forma de se ocupar com algo e não ficar ocioso no pátio ou na cela. É também uma forma de se manter vivo, como pessoa, de ter esperança em um futuro diferente, de resgatar sua dignidade humana, de ajudar a família, ou mesmo poder adquirir os produtos de

higiene pessoal que o Estado não lhes oferece. (ALMEIDA, LUCIANA. 2009, p. 121)

A autora conclui sua pesquisa, chamando a atenção para refletirmos sobre a existência da vida de seres humanos entre os muros das penitenciárias, sobre a reinserção desses sujeitos na sociedade e sobre a necessidade de políticas claras e específicas para esse grupo de pessoas.

Finalizando a reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, nas dissertações sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no PPGE/UFG, podemos utilizar a reflexão de Araújo (2014) que diz:

A elevada desigualdade socioeconômica brasileira faz com que milhares de jovens abandonem os estudos em direção ao mundo do trabalho, buscando complementar a renda familiar ou, de alguma forma, visando à própria sobrevivência. Geralmente, trabalham no mercado informal, e continuam trabalhando, sem carteira assinada e recebendo em média um salário mínimo. Sem qualificação profissional, em algum momento de suas vidas sentem a ausência da escolarização, retornando à escola em busca de melhorias na sua qualidade de vida e em seu nível de empregabilidade. (ARAÚJO. 2014, p. 10)

Acredito que a autora foi muito feliz em afirmar que:

[...] a educação formal no Brasil, que está sendo engolida pela aceleração da qualificação profissional com a mínima preocupação com a formação geral, trazendo à tona uma crise na educação brasileira, a mercadorização, que deixa de lado a cidadania como princípio da formação escolar.

[...] Os trabalhadores que compõem a educação de jovens e adultos são homens e mulheres de cultura e estão sob o julgo da economia e política de acumulação de capital sob as diferentes formas que a sociedade vem assumindo ao longo da história. A condição de precariedade do trabalho com contratos temporários, parciais e estágios intensificando a utilização da força de trabalho ou mesmo propiciando desemprego em grande escala é parte do contexto da globalização da economia. O que, desta forma, reafirma a importância da força de trabalho para reprodução do capital. A escola passa a ter ainda maior importância nesse contexto, pois a ela cabe o papel da formação da mão de obra para esse projeto de sociedade que insiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado. (ARAÚJO. 2014, p. 95-96)

É interessante observar que, seja na primeira dissertação de Vieira (2000) ou na última de Araújo (2014) que utilizei para compreender a relação entre educação e trabalho, na EJA, é fácil perceber a centralidade do trabalho na vida dos alunos trabalhadores e a submissão da educação ao sistema capitalista, o panorama nos faz refletir sobre o trabalho como meio de sobrevivência ou ascensão social e a educação como caminho para essa conquista, como dito anteriormente por Silva (2004) o mesmo trabalho que os tiram da escola é o mesmo que os fazem retornar.

### 2.3 - Políticas Educacionais para a EJA no PPGE/UFG

Cinco dissertações foram selecionadas para nos ajudar a conhecer algumas Políticas Educacionais para a EJA que foram tratadas no PPGE/UFG: Machado (1997); Santana (2002); Silva (2006); Campos (2010) e Garcia (2011). Porém, não irei apresentá-las em sua ordem cronológica de defesa, e sim, na temporalidade histórica em que as Políticas foram desenvolvidas, na tentativa de se estabelecer alguma sequência ou não entre elas.

Políticas como o Movimento de Educação de Base (MEB); a Proposta de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA) iniciado na UFG e implementado na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia de 1993 a 1996; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos possibilitará compreender as Políticas Educacionais desenvolvidas para a modalidade EJA, ao longo dos anos e que foram objetos de pesquisa dentro do PPGA/UFG.

Silva (2006) em “Educação Popular e Sindicalismo: O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu-Go” afirma que o movimento foi criado no início da década de 1960, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do Governo Federal, objetivando a escolarização da massa de trabalhadores rurais. Em Itauçu-Go, em particular, locus onde a pesquisa foi realizada, a autora nos diz que o MEB implantou um processo pedagógico democrático, de inclusão e de mudanças sociais, exercendo ainda, uma grande influência na fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu (STRI).

A autora ao apontar a importância do MEB para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente no locus onde a pesquisa foi realizada afirma:

A atuação do MEB no município de Itauçu demonstra como a educação, pelo processo de ensino-aprendizagem, influenciada pelos pensamentos de Paulo Freire (1921-1997), mudou a maneira de pensar de muitos trabalhadores rurais, tornando-os sujeitos críticos e ativos. (SILVA. 2006, p. 12)

Para a autora, a importância do Movimento foi a de levar:

[...] os trabalhadores a discutirem as suas experiências existenciais, sob o estímulo e orientação do monitor, remetendo-os a refletirem sobre seus problemas (por exemplo, arrendo da terra) para a investigação de suas origens no modo de organização da sociedade brasileira. (SILVA. 2006, p. 12)

Silva (2006) apresenta o MEB da seguinte forma:

[...] o MEB era composto por um Conselho Diretor Nacional (CDN), formado por bispos e leigos. Nos estados, havia um Conselho Diretor Estadual (CDE), congregado por bispos das áreas onde havia o MEB. O bispo diocesano era responsável pela orientação do sistema local de sua área. Os leigos contavam com a orientação da Comissão Executiva Nacional (CEN), que dependia do CDN, que orientava e coordenava as Equipes Estaduais (EE) que, orientava, por sua vez, as Equipes Locais (EL). O sistema rádio educativo atingia uma determinada área que se tornava responsabilidade de uma Equipe Local, encarregada de planejar, coordenar e executar o programa local de educação de base. Todas as atividades educativas eram divulgadas por emissoras, que eram colocadas à disposição pelo episcopado e que transmitiam os programas educativos. (SILVA. 2006, p. 41)

E acrescenta:

A aprendizagem ocorria em qualquer lugar (casa, escola), e o monitor completava o que não podia ser feito pelo rádio. Para acompanhar as aulas, o aluno deveria ter mais de quatorze anos, e aprenderia a ler, a escrever, higiene, agricultura etc. As aulas eram ministradas à noite. (SILVA. 2006, p. 47)

Para Silva (2006) o objetivo do Programa era:

[...] a formação de adultos e adolescentes, dando-lhes a possibilidade de se conscientizarem de sua dignidade de homens feitos a imagem e semelhança de Deus, despertando para seus problemas, buscando “soluções comunitárias para uma mudança de situação”. (SILVA. 2006, p. 48)

E conclui:

O papel educativo do MEB não se resumiu a uma escola, mas a um aprendizado social gerado pela luta. O MEB foi um movimento que extrapolou o âmbito institucional do sistema formal de educação, fazendo uma junção entre prática pedagógica e ação política. (SILVA. 2006, p. 111)

De acordo com a autora o MEB promoveu uma educação pautada na troca e na participação, principalmente na formação de monitores, que eram o elo de ligação entre os programas educativos do rádio e as escolas radiofônicas, entre aos alunos e a escola. Essa troca de experiência e participação ativa dos educandos da EJA, sua atuação política na sociedade, também foi motivo de estudo e de elaboração de uma outra proposta que promovia essa integração do jovem e adulto analfabeto na sociedade em que estava inserido, ou seja, o Projeto Aja.

Machado (1997) na sua pesquisa intitulada “Política Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia” nos apresenta o Projeto como uma tentativa de incorporação, no espaço da escola pública, de determinados princípios característicos da chamada Educação Popular, como o



MEB, desenvolvidos na sociedade brasileira na década de 60.

Para a autora, o Projeto AJA foi uma “possibilidade de intervenção nas Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos existentes no país, bem como, na garantia do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade para todos”. (MACHADO. 1997, p. 07)

A autora explica que, em Goiás, e especificamente em Goiânia, até o ano de 1993 a EJA era atendida apenas na modalidade de Ensino Regular Noturno. E que, a partir de 1993 duas outras experiências foram iniciadas: o Projeto AJA - Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos e o MEB – como já citamos, direcionado aos alunos mais idosos e em parceria com os Movimentos Populares.

Quanto ao Projeto AJA explica:

O Projeto AJA é uma experiência pedagógica, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em nível de 1a. a 4a. séries do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos, que teve seu início em agosto de 1993, permanecendo enquanto experiência, oficialmente autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, até dezembro de 1997. (MACHADO. 1997, p. 89)

Mesmo sendo uma experiência pedagógica, e ter um tópico específico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, achei conveniente e mais propício, trabalhar o projeto AJA, na pesquisa de Machado (1997) como Política Educacional, pelo fato de ter sido uma experiência trabalhada em caráter oficial por uma Rede Municipal de Educação. A autora define o Projeto AJA como sendo:

[...] uma proposta inovadora de atendimento a adolescentes, jovens e adultos, no interior de uma secretaria municipal de educação, do qual se buscou identificar os princípios norteadores, os desafios enfrentados na estrutura da secretaria e as perspectivas desta experiência para outras a serem realizadas em EJA. (MACHADO. 1997, p. 19)

O contexto histórico, a origem e a implantação do Projeto AJA é assim descrito pela autora:

A Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - nome oficial do Projeto AJA - tem seu início, enquanto concepção, na Faculdade de Educação, através da experiência realizada por esta faculdade, cujo título era "Intenção de Estudos", coordenado pela Professora Maria Helena Barcellos Café. Na efervescência do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, do Governo Collor, toda sociedade fora convocada a participar do esforço de "erradicação" do analfabetismo no país. Com a proposta de liberação de verbas pelo MEC a partir de 1991, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, várias Universidades elaboraram projetos nesta área [...] (MACHADO. 1997, p. 84)

A autora afirma que, com a demora no repasse de verbas pelo Governo Federal para a

execução do Projeto, a Faculdade de Educação da UFG buscou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia de disponibilizou dois professores para se iniciar a proposta na própria Faculdade de Educação.

[...] o público alvo eram os adolescentes dos quais se objetiva descobrir quem são eles e como se poderia organizar uma escola capaz de lhes ensinar a construir sua identidade e cidadania, uma preocupação muito presente nos professores que conheciam a dura realidade dos meninos de rua de Goiânia [...] (MACHADO. 1997, p. 85)

E acrescenta:

Mediante as diretrizes propostas pela gestão 93/96, principalmente no que se refere à democratização do acesso e permanência de TODOS na escola, a experiência que vinha se realizando na Faculdade de Educação passou por um processo de reelaboração, a fim de que fosse implantada na rede municipal. A ideia inicial da "Intenção de Estudos" foi acrescentada uma estrutura de curso em módulos que corresponderiam às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. (MACHADO. 1997, p. 85)

Em relação aos princípios do Projeto AJA, a autora os apresenta da seguinte forma:

[...] os princípios básicos do projeto baseiam-se no conceito de **cidadania** "...concebida como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural."; no conceito de **identidade** "...definido como (...) metamorfose, como um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade..."; no conceito de **aprendizagem** como sendo uma "... construção conjunta do conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem." e no conceito de linguagem como "...construção coletiva superando a concepção de decodificação mecânica de sons e de transcrição gráfica de palavras, que tem norteado o processo de alfabetização." (MACHADO. 1997, p. 87)

Quanto aos objetivos afirma:

[...] Possibilitar aos alunos o ingresso na 5ª série do Ensino Fundamental e sua permanência, com êxito, até o término deste grau de ensino. - Assegurar ensino de boa qualidade criando formas alternativas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos, superando a evasão e a cultura de repetência. - Enriquecer a atividade escolar pela integração a centros de difusão cultural como bibliotecas e outros espaços de ação comunitária. - Desenvolver estudos e teorizações para validação e generalização da experiência. - Vincular o processo de aprendizagem às experiências e à participação de todos na construção do saber enquanto veículo de desenvolvimento pessoal e social. - Desenvolver habilidade de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória e o saber aprender. - Estabelecer o domínio da sociabilidade pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, e de abertura ao outro. (Projeto AJA. In: MACHADO. 1997, p. 88)

E conclui:

De acordo com a coordenação do projeto, a proposta do AJA era a construção de

uma relação entre professor e aluno que viabilizasse o processo ensino-aprendizagem, superando o distanciamento tradicionalmente imposto entre a "autoridade" daquele que sabe e a "subordinação" daqueles que não sabem. Da mesma forma, o projeto sugere uma mudança nas relações entre escola e comunidade, onde esta passaria a frequentar o estabelecimento de ensino não mais de maneira esporádica e obrigatória, mas como espaço de encontro com o saber ali produzido. (MACHADO. 1997, p. 89)

Na pesquisa de Machado (1997), a implantação do Projeto AJA, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, nos deixa algumas particularidades que valem a pena serem mencionadas na intenção de validar positivamente o Projeto que, se torna uma Política Educacional muito valiosa, seja de experiência, seja de resultados que nos ajudam a pensar melhor sobre a EJA.

Para citar alguns pontos positivos do Projeto AJA identificados na pesquisa de Machado (1997) posso dizer que: foi um projeto proposto e executado em nível oficial de ensino; o fato de validar a EJA enquanto direito à educação pública, gratuita e de qualidade; apresentação clara da realidade dos alunos trabalhadores; que a produção do saber se dá a partir da experimentação e da troca de experiências; como processo transformador das condições de vida das populações pobres e como instrumento de valorização do aluno como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem.

Uma outra Política, não menos importante para a nossa reflexão sobre as Políticas Educacionais para a EJA abordadas no PPGE/UFG, está na pesquisa de Santana (2002) com o tema: “Políticas de Educação para o meio rural – o PRONERA no Tocantins”.

A pesquisa analisa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política pública de educação para o meio rural, editado em 1998, e implantado no Estado do Tocantins, em particular, no pólo de Tocantinópolis - To, locus da pesquisa.

Santana (2002) assim descreve o PRONERA:

[...] define-se como uma política pública específica do Governo Federal que visa coordenar ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, respondendo ao desafio de superar os elevados níveis de analfabetismo entre os assentados que, segundo os dados do Censo da Reforma Agrária, alcançou em 1997 a média nacional de 47%. Propõe-se promover a educação nos assentamentos da reforma agrária, utilizando metodologias de ensino ajustadas à realidade do campo. (SANTANA. 2002, p. 80)

Para a autora, a criação do PRONERA está ligada ao seguinte objetivo:

[...] o fortalecimento da educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos na área de educação através da utilização de metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento sustentável no Brasil. (SANTANA. 2002, p. 148)

Santana (2002) conclui que, o PRONERA, mesmo sendo criado para uma educação rural, atendendo às especificidades do campo, na prática, se configura como uma política compensatória, de EJA, especialmente como alfabetização de Jovens e Adultos que não frequentaram o ensino regular e que precisam lidar com as novas tecnologias que vão chegando ao campo para aumentarem a produtividade.

Se no campo a intenção do PRONERA é o de alfabetizar os jovens e adultos para que os mesmos aprendessem a lidar com as novas exigências do capitalismo, na cidade, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), seria implementado como política educacional da EJA para preparar mão-de-obra qualificada para esse mesmo sistema, integrando, educação básica e educação profissional.

Campos (2010) e Garcia (2011) nos ajudarão a compreender o PROEJA, a primeira que fala sobre “Os desafios da implementação do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde – Go”, e a outra, intitulada “A Política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o PROEJA”, facilitarão nossa compreensão da Política Educacional do PROEJA.

Para Campos (2010, p. 11):

Um dos principais enfrentamentos no campo da educação profissional no Brasil, na última década, deu-se em torno do cumprimento do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que determinava a formação técnica em detrimento da geral, o que impedia a continuidade da oferta de cursos integrados de nível médio. Quando esse decreto foi revogado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004, a proposta de volta da integração curricular era uma expectativa entre os profissionais/trabalhadores da educação profissional. Essa expectativa pôde efetivar-se, entre outras medidas, com a criação do Proeja, em sua primeira versão no Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que “institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”.

E acrescenta as diretrizes de organização do Programa:

De acordo com o documento oficial do programa, a oferta de Proeja pode ser organizada na forma articulada, expressa na concomitância – realização do currículo do ensino médio ao mesmo tempo em que ocorre o currículo da formação técnica –, podendo ser ofertado em horários diferentes, mas com matrícula única; e na forma integrada, por meio da construção de um currículo integrado, caracterizado como dotado de possibilidade de construção de um homem omnilateral, ativo e consciente de sua atitude transformadora. (CAMPOS. 2010, p. 13)

Para Garcia (2011),

O Programa possui como mote a escolarização dos trabalhadores alijados do direito à educação, para que possam, com o retorno à escola, ter acesso à formação profissional com garantia de elevação de escolaridade. (GARCIA. 2011, p. 14)

Para as autoras, o PROEJA está diretamente ligado ao encurtamento do período educacional básico, em favorecimento de uma qualificação profissional técnica que atenda às exigências do mercado de trabalho, nesse sentido, aprender uma profissão, concluindo o ensino básico e ao mesmo tempo, numa crítica ao sistema, impedir que esses sujeitos tomem consciência de si como sujeitos políticos e críticos capazes de questionar sobre o mundo que os cercam.

É importante perceber, que em todas as políticas aqui apresentadas, busca-se o atendimento e a compensação aos Jovens e Adultos trabalhadores, que não puderam estudar na idade certa e que precisam ser inseridos no mercado de trabalho, na manutenção do sistema capitalista.

Com exceção do Projeto AJA, que de certa forma buscava a compreensão do sujeito e o seu inserimento político do mesmo na sociedade, os outros programas, ligados diretamente a propostas de Governo, buscam atender esses sujeitos não com o foco em seu desenvolvimento humano e social enquanto agente político, mas quanto à sua força de trabalho para garantir os interesses do mercado.

Seja no campo ou na cidade, busca-se com os Programas, uma política compensatória capaz de certificar os sujeitos com a educação básica e ao mesmo tempo ensinar uma profissão a essas pessoas para que os mesmos movam e se insiram no sistema. Em todas as pesquisas, é possível perceber sobre o chamamento dos autores para essa crueldade aplicada aos Jovens e adultos trabalhadores que continuam sendo objetos de manipulação e manutenção do sistema capitalista.

#### **2.4 – As práticas pedagógicas identificadas nas pesquisas**

Relacionadas às Práticas Pedagógicas destacamos as seguintes autoras: Rodrigues (2000); Calixto (2004); Gomes (2007); Campos (2010); Francisco (2015); Morais (2015); Alves (2015). Essas dissertações, abordam, ao longo do PPGE/UFG, algumas práticas pedagógicas adotadas na EJA e que mereceram uma atenção especial por parte dos pesquisadores.

Rodrigues (2000) em sua pesquisa “A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia” nos diz que:

A escola enquanto espaço educacional se constitui em um campo de disputa hegemônica e pode servir tanto para a manutenção quanto para a superação das estruturas de poder da sociedade burguesa em que estamos inseridos. Esta disputa

está presente nos currículos, conteúdos e formas de transmissão dos mesmos, na estruturação física, material e organizacional do espaço escolar, além das relações que ali se estabelecem entre os sujeitos, seja na instituição e/ou sistema em que esta se insere, incluindo a trajetória profissional e o processo de formação de professores. (RODRIGUES. 2000, p. 97)

Assim como no conflito entre educação e trabalho, apontados anteriormente, onde a educação na sociedade capitalista, muita das vezes, está subordinada aos interesses do mercado de trabalho, torna-se pertinente aqui, como apontado pela autora, destacar a posição da escola, enquanto campo de disputa de interesses, capaz de emancipar os sujeitos ou aprisioná-los e aliená-los ao sistema vigente de domínio, tornando-se indispensável uma análise mais profunda sobre as práticas desenvolvidas pela escola e professores que orientarão o rumo da educação nas instituições escolares. E acrescenta:

No processo de ensinar e aprender, é importante que a ação do professor seja intencionalizada e como tal, necessita ser planejada, desenvolvida e avaliada. Considerando-se que, conceber intenções pedagógicas e viabilizá-las na escola é parte do trabalho do professor, o qual não apenas “doa” seu saber ao aluno, mas constrói com ele novos saberes, pois no encontro, no diálogo mediado pela linguagem educador-educando e educando-educador se eduquem. Façam, pela reflexão sobre a vida e a educação, e pela mudança de postura pedagógica, uma construção conjunta de conhecimentos. (RODRIGUES. 2000, p. 99)

Rodrigues (2000) afirma que, a ação do professor é de fundamental importância para se definir o tipo de educação que se quer desenvolver e o tipo de sujeito que se busca formar. É na reflexão de suas ações e no diálogo com os alunos, no dia a dia da sala de aula, que o professor vai percebendo a intencionalidade de suas ações e as expectativas e anseios de seus educandos.

Para a autora,

No processo de formação e atuação dos profissionais da educação de modo geral, e mais especificamente os da EJA, numa perspectiva histórico-crítica, algumas características parecem ser necessárias: “ter a mentalidade aberta” buscando respeitar diferentes perspectivas, indagar ao responder, atentar para novas alternativas e melhorar o que já existe; “ser responsável”, com compromisso político e ético com a classe a que se vincula, sendo coerente com o que pratica e defende; “ter entusiasmo” enquanto predisposição para agir com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta; ser um professor que antevê com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e de chegada a fim de organizar (planejar) e implementar os procedimentos necessários para transformar a possibilidade em realidade. (RODRIGUES. 2000, p. 111)

A autora afirma que, quando o professor faz reflexões periódicas sobre suas práticas, realiza estudos teóricos e troca experiências, além de adquirirem uma melhor qualificação e conscientização no seu trabalho, esses professores atuam de forma positiva e decisiva na vida

de seus alunos.

No que se refere a natureza política do ato educativo, a opção por um caminho implica, pelo que se enfocou em outros momentos dessa pesquisa, em definir “para que” e “para quem”, a “serviço de que e de quem” direciona-se o trabalho, e dessa opção fazer objeto de reflexão coletiva, inserindo-a num projeto em que o grupo de professores se empenham em concretizar, num sentido de unidade escolar<sup>57</sup>. A partir daí há a possibilidade dos currículos serem reestruturados, os temas geradores e/ou projetos organizados, tentando-se efetivá-los com a participação de todos – alunos, professores e demais funcionários – e dar corpo à programação de cada professor e das áreas, interdisciplinarmente. O que encaminha e desvela os primeiros passos a serem dados, direcionando a crença e o convencimento do professor em uma prática pedagógica com sentido e adequação. Essa opção é uma forma de revelar o próprio convencimento e a crença dos educadores envolvidos. (RODRIGUES, 2000. p. 172)

Seguindo a lógica da natureza política do ato educativo e na opção dos professores em definir o tipo de educação que querem para seus alunos, na pesquisa “Temas Geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia” de Calixto (2004), a autora nos apresenta o trabalho pedagógico a partir de temas geradores, uma outra prática pedagógica muito valorizada por profissionais que assumem um verdadeiro compromisso com a EJA, e explica:

Normalmente, os alunos da EAJA são oriundos de classes sociais economicamente desfavorecidas, suas experiências socioculturais, seus conhecimentos e suas aptidões divergem, por vezes, das expectativas que os docentes têm com relação a esses educandos. Cabe ao educador identificar, conhecer, distinguir e valorizar essas diferenças. Sua atuação pedagógica, nestes casos, exigirá princípios formativos e metodológicos adequados às soluções justas e eficazes. Na EAJA, portanto, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares necessita de um olhar especial do docente, o que será possível mediante formação específica do educador, já que esta educação tem como premissa fundamental para quem está nos bancos escolares: a ascensão social, melhoria na qualidade de vida, etc. (CALIXTO. 2004, p. 62)

Calixto (2004) nos diz que, as contribuições de Paulo Freire são fundamentais na construção da identidade dos alunos da EAJA, como sujeitos políticos, pois, é com Freire que se inaugura o método de alfabetização por meio de 'palavras geradoras'. Calixto (2004. pág. 70) afirma: “As ideias freireanas têm servido como orientação para o processo de formação docente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, que implica saber ouvir e falar, supõe o respeito pelo saber do educando e o reconhecimento da identidade cultural do outro”. Utilizando os pensamentos de Paulo freire, sobre os temas geradores como prática pedagógica, a autora explica:

Cada pessoa e cada grupo envolvidos na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários, dos quais se inicia o processo educativo. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, isto é, relacionar os

conteúdos escolares com o conhecimento que o educando possui, tornando a aprendizagem significativa. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada por Freire (1987) invasão cultural ou depósito de informações, porque eles não emergem do saber popular. Conforme o pensamento deste educador, antes de qualquer ato educativo, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo como indivíduo inserido num contexto social de onde deverá ser apreendido o "conteúdo" a ser trabalhado, e fazer, assim, a passagem do senso comum para a ciência, de forma prazerosa e conscientizadora. (CALIXTO. 2004, p. 87)

Calixto (2004) aponta o trabalho com temas geradores, um método valioso, no trabalho com os alunos da EAJA, por ser uma metodologia que promove a reflexão dos alunos, as relações sociais, a natureza, a cultura, o trabalho, ou seja, trabalhar com temas geradores é uma atitude libertadora onde o professor trabalha com uma metodologia dialógica. E como o trabalho com temas geradores é uma busca e construção de conhecimentos, exige-se dos alunos e professores a interpretação, análise e julgamento dos problemas, ele vai além do ato mecânico de apreender algo.

As pesquisas até aqui apresentadas, sobre as práticas pedagógicas dos professores, nos apresentam uma orientação ativa e política do professor, uma capacidade de compreender seus alunos, por meio da escuta, do diálogo, da aproximação a sua realidade, a valorização de suas histórias de vida e principalmente sua capacidade de desenvolver um ensino que seja significativo para esses sujeitos, um aprendizado que tenha como ponto de partida os conhecimentos de mundo que esses alunos trazem ao chegar à escola e que precisam ser provocados a interpretação, análise e julgamento, como caminho a uma intervenção conciente e transformadora de suas realidades.

Em “O Fetiche da Pedagogia da Competência na Educação Profissional” de Gomes (2007) que realiza em sua pesquisa uma análise da proposta curricular de duas instituições de educação profissional, SENAI e SENAC, do ponto de vista de uma outra prática pedagógica, o da competência, que visa atender ao máximo a demanda do mercado de trabalho e “passa a adotar para o ensino neologismos como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade e trabalho em equipe”. Uma prática oposta ao que vimos anteriormente no trabalho com temas geradores. Explica:

A noção de competência é mais recente, surge concomitante ao modelo do toyotismo e emerge para atender três propósitos: 1) o de reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; 2) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e, por último, 3) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação. Apesar da noção de competência ser posterior ao da qualificação, ela não substitui ou supera o conceito de qualificação. (GOMES. 2007, p. 40)



Para a autora, esse modelo de prática, centrada na noção de competência, visa, exclusivamente atender às necessidades do sistema capitalista, assim, a educação por competências, tem o objetivo de adequar o trabalhador a uma maior produtividade. Quanto mais for competente em um determinado trabalho, mais produzirá.

É relevante considerar que a noção de competência está associada à formação do trabalhador, ela se refere às habilidades propícias para determinadas atividades do setor de produção. Nesse sentido, há uma busca por introduzir novas práticas de codificação do trabalho em termo de competências. De fato, as mudanças ocorridas no trabalho pela reestruturação produtiva do capital vêm progressivamente derivando novas exigências ao trabalhador. É preciso, agora, incorporar saberes advindos das novas práticas do trabalho para inserir-se na vida produtiva. (GOMES, 2007, p. 46)

Segundo Gomes (2007) como uma das conclusões de sua pesquisa, a pedagogia da competência, na educação profissional, é substancialmente, uma ação de ensinar a fazer, executar uma técnica. Para a autora, a pedagogia da competência, foi implantada no Brasil a partir da década de 1990 para fornecer ao mercado de trabalho, mão de obra qualificada para a exigências do sistema de produção. Para a autora, a pedagogia da competência é:

[...] um conjunto de metodologias criadas no intuito de instrumentalizar o ensino, que acontece pela experiência e em prol da prática, onde apenas os conhecimentos úteis ao sistema produtivo são reconhecidos. “Assim, todo pensamento deve estar relacionado à ação e toda teoria deve priorizar algum fim útil”. (GOMES, 2007. p. 103)

Como vimos, a prática pedagógica da pedagogia da competência analisada por Gomes (2007) é completante oposta ao que vinham apresentando Rodrigues (2000) e Calixto (2004), enquanto as propostas dessas duas últimas autoras estão voltadas à formação integral e humana do educando, por meio do diálogo, da aproximação aos educandos e o trabalho com temas geradores que os ajudem a ter consciência de si e do mundo ao seu redor, na pedagogia da competência, a formação humana e política dos sujeitos não têm valor, aliás, é deixada de lado em benefício da prática, ou seja, o conhecimento só tem valor se puder ser relacionado com a ação ou execução de uma tarefa.

No contexto atual em que vivemos, onde as relações sociais são orientadas pelos interesses do mercado de trabalho e do sistema capitalista, onde o saber fazer supera o conhecimento de mundo, Alves (2015) em sua pesquisa “Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a prática pedagógica de professores” nos ajudará a compreender o papel decisivo da escola e das práticas pedagógicas dos professores na construção da identidade dos sujeitos da EJA, sendo esses sujeitos

políticos e conscientes do seu lugar na sociedade.

A pesquisa é realizada na Rede Municipal de Educação de Goiânia e busca entender como os professores da EJA apreendem e dialogam com os conhecimentos e experiências de trabalho que seus alunos possuem ao retornarem à escola.

[...] enquanto professora compreendi a necessidade de dialogar com os alunos e de reconhecer os saberes que os mesmos trazem para a escola. Porém, reconhecer não é o suficiente para efetivar uma prática pedagógica que dialogue com os alunos e seus saberes. Faz-se necessário também políticas e organizações próprias que tratem a EJA conforme determina as bases legais. (ALVES, 2015. p. 11)

Para a autora, essa é a base do trabalho pedagógico, ou seja, a capacidade do professor de perceber seu aluno enquanto sujeito de direito, portador de conhecimento, que a educação não se restringe a sala de aula e que tanto professores como alunos são “sujeitos inacabados” e precisam trocar informações para o crescimento de todos. Alves (2015) afirma sobre a necessidade do professor de planejar suas aulas apoiadas no diálogo, na problematização, nas experiências e na busca conjunta das respostas, dos saberes formais ou escolares que diferenciam o conhecimento escolar do conhecimento de senso comum. Para a autora:

A escuta exige por parte do professor estudo, conhecimento e metodologias, mas requer, sobretudo, uma postura comprometida, atenciosa, respeitosa de quem quer realmente escutar, de quem acredita que o outro tem o que dizer, pois isso tem valor e significado para o processo ensino aprendizagem. Se não acredita que os alunos são capazes de aprender, que trazem saberes, expectativas e sonhos para a sala de aula não se percebe neles mais do que jovens e adultos fracassados, que chegam cansados do trabalho ou que estão à procura de emprego, sem expectativa de futuro, entre outros. Portanto, sem disposição para a atividade intelectual. (ALVES, 2015. p. 77)

Alves (2015) afirma que essa é a mais valiosa prática pedagógica que o professor que atua na EAJA pode assumir, “deve ter sempre em vista a possibilidade do trabalhador aluno ser mais”, no qual, o conhecimento parta da realidade concreta do educando com vista a superação das dificuldades e questionamentos lançados por eles.

Nesse sentido, é possível identificar a importância dada pela autora, como prática pedagógica dos professores que atuam na EAJA, a escuta, o diálogo, a importância do trabalho na vida de seus alunos, suas histórias de vidas, e principalmente, suas expectativas que os fizeram retornar à escola. Para Alves (2015) uma boa prática pedagógica, não pode deixar de considerar esses aspectos como ponto de partida para uma prática dialógica na busca pelo conhecimento sistematizado.

Em uma tentativa mais inovadora dentro da EAJA, Francisco (2015) em sua pesquisa “Formação Continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma

experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014, que atuam no Programa Nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Educação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental (PROEJA-FIC) quanto à prática pedagógica do professor afirma:

[...] a prática pedagógica considere os saberes prévios do educando, assim como, uma articulação entre conhecimento científico e elementos da realidade desses sujeitos. Esse movimento apresentou-se como um mosaico de construção de fazeres, pensares e pensares-fazer, enquanto práxis cotidiana grávida de desejos, sonhos, ações, teorias, reflexões, tomadas de consciência, de decisões, que constituem o fazer e o pensar do educador, individual e coletivamente. (FRANCISCO, 2015. p. 107)

Para a autora, a formação continuada do professor que atua na EAJA e que levem em consideração os conhecimentos de vida que trazem seus educandos, é de fundamental importância para que o mesmo se sinta capaz de atuar concretamente e positivamente com seus alunos. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar assume uma importância singular na construção de um currículo que aborde temas e subtemas relacionados à realidade dos educandos e que num trabalho coletivo entre todos os professores, os questionamentos e anseios dos alunos possam ser superados nas diversas possibilidades quantas foram as disciplinas e pontos de observação.

Pois é por meio do diálogo com o aluno trabalhador, bem como da compreensão de suas necessidades que o ato educativo pode oferecer possibilidades de transformação da realidade. Ou seja, desenvolver a prática pedagógica de maneira que ajude o aluno trabalhador a compreender-se no mundo, ter consciência de seu poder transformador da realidade econômica e social em que vive. Essa atitude do professor em relação à prática docente com o educando, foi tema sempre presente nas ações efetuadas pela formação continuada. (FRANCISCO, 2015. p. 126)

E conclui:

Uma das centralidades dessa formação é ajudar o professor a compreender as especificidades do público da EJA e tentar construir coletivamente, estratégias que auxiliem numa prática de ensino significativa para o aluno trabalhador, visando sua formação de forma integral. (FRANCISCO, 2015. p. 129)

Portanto, compreende-se que o trabalho do professor bem como a formação continuada, deve sempre partir da reflexão da prática, tanto sobre as questões a serem trabalhadas (formação discente), quanto em relação à própria aprendizagem (formação docente). (FRANCISCO, 2015. p. 138)

Não podemos deixar de observar que se trata de uma proposta um tanto ousada e desafiadora da parte da autora, ou seja, por meio da formação continuada de professores que atuam na EJA integrada à formação profissional, levá-los a consciência da importância de se

valorizar os conhecimentos dos alunos, onde o ensino seja significativo para esses sujeitos, para que os mesmos tenham consciência de sua ação transformadora no mundo.

Paralela às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, ou pela Rede Estadual de Educação de Goiás, na pesquisa de Moraes (2015) intitulada “Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA”, pesquisa realizada a partir da observação de uma turma do curso técnico em alimentos do IFG, o foco das práticas deixam de ser o interesse pelo aluno e passa a ser os interesses que o mercado de trabalho exige, como afirma nessa passagem:

A proposta do Proeja consiste, portanto, em uma oferta educacional diferenciada das demais que foram ofertadas ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como da EP no Brasil, por propor uma formação mais ampla para os educandos ao aliar as modalidades e ambas as áreas de conhecimento, prioritariamente na forma de currículo integrado (EJA e EP), ou ainda, concomitantemente. No IFG, lócus desta pesquisa, a proposta formativa consiste em uma oferta integrada de educação a jovens e adultos com mais de dezoito anos de idade, que não concluíram o ensino médio e desejam uma formação profissional de nível técnico. (MORAIS, 2015. p. 13)

A autora afirma que, na prática pedagógica é fundamental que o professor perceba a relação dos alunos com o trabalho, e que estabeleça relações concretas entre educação e trabalho, pois, todos os seus alunos estão ligados, de alguma forma ao mercado de trabalho. E levanta uma dúvida: será que, no PROEJA, “apenas o exercício da prática docente garante ao professor saberes necessários a essa prática?” (MORAIS, 2015. p. 48), e denuncia:

[...] há docentes atuantes na formação do PROEJA, em especial da EP, que não passaram por um processo formativo pedagógico, tampouco específico para o trabalho com a modalidade de EJA capaz de garantir a compreensão do sujeito da EJA e o desenvolvimento de suas potencialidades. (MORAIS, 2015. p. 55)

Ainda que o educador deva estar atento aos acontecimentos do cotidiano escolar, pois tal conduta nos permite superar o que há de instintivo na avaliação e na atitude que tomamos diante de fatos e acontecimentos em que nos envolvemos, ensinar exige reconhecimento, respeito e valorização da identidade cultural do educando, de modo que suas necessidades, condições, potencialidades e particularidades sejam respeitadas. Isso torna o processo de ensino aprendizagem adequado, produtivo e prazeroso aos educandos e educadores, rompendo com a concepção de formação bancária. Quanto ao aspecto das estratégias metodológicas das aulas, elas podem ser divididas nos dois espaços em que ocorreram. O primeiro se deu em sala de aula com a utilização de textos e esquemas, exposições, diálogos e, em alguns casos, seminários. O segundo no Laboratório Gastronômico de modo prático pela execução de degustações receitas feitas e/ou. (MORAIS, 2015. p. 95)

Portanto, no contexto das práticas pedagógicas, os autores citados nos apresentaram um panorama do que está sendo trabalhado e pesquisado por professores que atuam na EJA e

que, de alguma maneira tentam superar o pragmatismo de uma educação compensatória e tecnicista em prol de uma consciência política e humana por parte seus alunos. O trabalho com temas geradores, o diálogo, a interdisciplinaridade, a formação continuada e tantas outras práticas são ferramentas valiosas no conjunto de experiências que foram desenvolvidas e que precisam ser aprofundadas para se trabalhar com os jovens e adultos que vêm nos professores um guia para superarem suas dificuldades.

Em uma visão geral sobre esse capítulo, e quanto à classificação que fizemos no intuito de apresentar os temas mais relevantes encontrados nas dissertações de mestrado do PPGE/UFG, relacionadas à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, não podemos deixar de mencionar a coerência dos pesquisadores em apresentar, mesmo que com maior ou menor intensidade, os vários aspectos que permeiam a EJA: sua história, o perfil dos sujeitos, a relação educação e trabalho, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas que podem ser percebidas em todas as pesquisas.

Posso dizer que, a produção teórica encontrada nas pesquisas do PPGE/UFG é de grande valor para se entender a Educação de Jovens e Adultos em nosso país, e não menos instigante é a possibilidade de se pensar e buscar novos estudos sobre a temática, afinal, como apontam os autores, nas 21 dissertações analisadas: a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como um campo fértil e pouco explorado que ainda precisa ser amplamente pesquisado.

Sendo uma modalidade de ensino consideravelmente recente em relação a sua constituição enquanto direito, a EJA precisa ser mais divulgada, problematizada pela sociedade e amplamente estudada, começando pelas salas das Universidades e nos cursos de licenciatura, no qual, se formam os professores que, cedo ou tarde terão que lidar com essa modalidade de ensino.

## Considerações Finais

No cenário da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, identificados nas pesquisas do PPEG/UFG, podemos dizer que muito ainda se pode explorar e problematizar enquanto possibilidades para a sua efetivação enquanto educação de direito, ainda pouco conscientizada sobre a sua importância legal e social na vida de muitas pessoas que não tiveram seus direitos garantidos, no qual, esses sujeitos, na sua grande maioria, vêm a EJA como uma possibilidade de melhorar suas condições de vida, como uma ajuda do governo, e não como um direito que possuem e que não foram garantidos, ou seja, uma educação compensatória e de ascensão social.

Ao buscar identificar e analisar as dissertações de mestrado, sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, tive a intenção de buscar compreender mais sobre a temática, tentar perceber o que tinha sido e o que vêm sendo produzido e pesquisado sobre a questão.

Ao compreender a história da EJA, quem são os sujeitos que dela fazem parte, qual a importância e o lugar do trabalho na vida dessas pessoas, quais as políticas desenvolvidas para a garantia e manutenção dessa modalidade de ensino e quais as propostas pedagógicas desenvolvidas para a mesma, tive uma visão mais crítica sobre as propostas, os desafios e os enfrentamentos que a modalidade enfrenta até os dias de hoje.

Pude identificar que, no acervo das 469 dissertações de mestrado do PPGE/UFG, ao longo de seus quase 30 anos de fundação, 21 pesquisas abordavam, em algum aspecto, a temática da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, tornando-se assim de fundamental importância para o acervo teórico desta pesquisa. Dessas pesquisas, três foram utilizadas para se compreender a identidade dos sujeitos que compõem a EJA, sete para falar da relação entre educação e trabalho, cinco para tratar das políticas educacionais e sete para identificar as práticas pedagógicas mais relevantes trabalhadas na EJA.

Observei que, a grande maioria das dissertações sobre a EJA, no PPGE/UFG, estão inseridas na linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, algumas inseridas na linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e algumas à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Quanto aos referenciais teóricos, documentais e à temporalidade das pesquisas, que a princípio fora mencionado como um dos objetivos deste TCC, posso dizer que, apenas a primeira pesquisa tratou a EJA como Ensino Regular Noturno,

e que, por ter sido o primeiro trabalho desenvolvido dentro do Programa sobre essa temática, antes da LDB 9.394/96 não apresentou uma temporalidade pontual em relação às demais pesquisas.

As demais pesquisas, produzidas a partir de 1997, após a LDB Lei 9394/96, que garantia a educação básica, como direito de todos e a Educação de Jovens e Adultos, como Modalidade de Ensino, observa-se uma certa sequência lógica quanto aos referenciais teóricos e documentais utilizados nas pesquisas.

Ao observar que as pesquisas, abordavam de certa forma e em graus diferentes os diversos aspectos que permeiam a EJA no Brasil, sua história, a identidade dos sujeitos, os referenciais teóricos, as políticas educacionais, as propostas pedagógicas e a relação educação e trabalho, a opção foi de agrupá-las pela temática específica de cada produção e não a de classificá-las quanto ao referencial teórico, documental e sua periodicidade.

Essa nova opção, acredito eu, me ajudou muito na compreensão do panorama da EJA até os dias de hoje e que foram tratadas nas pesquisas do PPGE/UFG. Pude identificar o perfil dos sujeitos, qual a importância do trabalho na vida dessas pessoas que compõem a EJA, aprendi sobre algumas políticas que foram criadas para essa modalidade de ensino e algumas práticas pedagógicas presentes na ação dos professores que atuam com Jovens e Adultos Trabalhadores.

Com relação à identidade dos sujeitos da EJA, as pesquisas são unânimes em traçar o perfil desses sujeitos da seguinte forma: provêm das camadas mais pobres da sociedade, são adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar na idade certa, que muito cedo tiveram que abandonar a escola para ajudar no sustento de suas famílias, a maioria estão no mercado informal de trabalho, muitos não trabalham e alguns buscam uma realização pessoal que lhes fora negada no passado: aprender a ler e a escrever para serem independentes e se sentirem pertencentes à sociedade, são sujeitos com baixa autoestima, se culpam por não terem estudado, se sentem excluídos e marginalizados.

Quanto a relação educação e trabalho, na leitura das pesquisas, percebi que, trata-se de uma relação conflituosa e que permeia toda a história da EJA, observa-se o predomínio do trabalho sobre a educação, os interesses do capital sobre o social e político. As pesquisas falam de uma educação que atenda aos interesses do mercado de trabalho e produza mão de obra qualificada para a manutenção desse sistema. Falam de uma educação compensatória, de um trabalho opressor e de uma relação de interesses conflituosos onde os sujeitos da EJA abandonam a escola para trabalharem e poderem garantir sua sobrevivência e que, voltam à escola para permanecerem ou competirem no mercado.

Compreendi mais a fundo algumas Políticas Educacionais como o MEB, o PRONERA, o Projeto AJA e o PROEJA, desenvolvidas para essa modalidade de ensino e que, na sua especificidade apresentam o real objetivo de sua criação.

As Propostas Pedagógicas identificadas nas pesquisas, foram muito importantes para a minha formação acadêmica, pois, pude perceber que, incessantemente, exigiam uma reflexão sobre a práxis dos professores, compromisso profissional, metodologias apropriadas ao público da EJA e consciência política. Essas propostas me deram uma orientação mais esperançosa sobre o poder transformador com que alguns professores, empenhados e conscientes de sua responsabilidade formadora, apresentam propostas relevantes para se trabalhar com adolescentes, jovens e adultos trabalhadores que foram a vida toda excluídos e marginalizados pela sociedade.

A escuta, o diálogo, a capacidade de ensinar a partir de temas que fazem parte da vida dos alunos, o levar em consideração o que estes alunos já sabem sobre o mundo, suas experiências e suas expectativas, possibilitou a minha reflexão sobre como trabalhar com esses sujeitos, que são, especificamente diferentes dos alunos que frequentam o ensino regular.

Acredito que muito se avançou desde a oferta de um Ensino regular Noturno, apresentado na pesquisa de Bites (1992), como uma oferta de ensino compensatório para os que não podiam estudar durante o dia, até uma Educação de Jovens e Adultos como direito, identificado na pesquisa de Alves (2015) pautada nos saberes dos trabalhadores da EJA, desde uma oferta de educação compensatória e para atender às necessidades do mercado de trabalho, até experiências como o MEB e o Projeto AJA que promoveram a valorização desses sujeitos como pessoas políticas, sujeitos de direito, que pela educação, são capazes de se inserirem na sociedade e transformarem sua realidade.

No conjunto das dissertações analisadas, pude perceber, o que não é novidade em pesquisas científicas, a capacidade de influência e levantamento de problemas que as mesmas nos instigam, na identificação de novos desafios, no questionamento de novas possibilidades de estudo e na necessidade de encararmos as demandas da EJA com seriedade, maior divulgação na sociedade e no meio acadêmico.

É preciso cobrar do Governo um maior compromisso com a formulação de políticas públicas e educacionais consistentes e qualificativas para a Educação de Jovens e Adultos, um maior repasse de verba e fiscalização dos mesmos, e principalmente, a meu ver, um maior comprometimento, por parte de professores e administradores escolares, no respeito aos alunos dessa modalidade de ensino.

O que começou como assistencialismo, hoje, é direito de todos, garantido pela



Constituição Federal de 1988 e reconhecido pelo Governo Federal. A partir de 1996 a EJA passa a se constituir como uma modalidade da Educação Básica, conforme estabelece a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 37: “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Como foi citado por quase todas as dissertações.

Enfim, embora não tenha sido possível estender a análise à discussão sobre os avanços e embates apontados nas pesquisas do PPGE/UFG em relação ao caminho percorrido pela Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, por causa das limitações do tempo, e outros impedimentos que surgiram ao longo do caminho, este estudo não chega a um “ponto final”, no sentido de que tenha alcançado meus objetivos e chegado a uma conclusão ou resposta definitiva sobre a problemática proposta pelo trabalho.

Acredito que, para este modesto estudo, fica a esperança de continuidade e aprofundamento neste mundo da educação, em específico, da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, com pesquisas mais pertinentes em relação aos trabalhos analisados, para os estudos de Mestrado e Doutorado pelos quais pretendo dar continuidade, que, por sua “ação educativa” persegue a educação como prática da liberdade.

## Referências

- ALMEIDA, Luciana Maria de. **Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: Os caminhos do trabalho e da Educação na prisão**. 2009. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2009.
- ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **“Não estudou, fica na roça e vai pro cabo da enxada”:** **Sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás**. 2009. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2009.
- ALVES, Maria Jaqueline Dias. **Saberes do trabalho e dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: e práticas pedagógicas de professores**. 2015. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia. 2015.
- ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. **O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos**. 2014. 111f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2014.
- BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico**. 1992. 354f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG. 2009.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 24 de junho de 2005. Disponível em: Acesso em: 18 de maio de 2015.
- \_\_\_\_\_. PPGE/UFG. **Folheto de Apresentação do PPGE/UFG**. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Goiânia. 2005.
- \_\_\_\_\_. PPGE/UFG. **Mestrado – Proposta e estrutura**. Disponível em: [ppge.fe.ufg.br/p/4979-proposta-e-estrutura](http://ppge.fe.ufg.br/p/4979-proposta-e-estrutura). Acesso em: 13/02/2016.
- CAMPOS, Camila Aparecida. **Os desafios da implementação do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde – Go**. 2010. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2010.

CALIXTO, Dilma Terezinha Rodrigues. **Temas Geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 2004. 170f. Dissertação – (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2004.

CONCEIÇÃO, Neusa Maria da. **Educação, Trabalho e Juventude: realidade e contradição no cotidiano de jovens de uma instituição filantrópica de Goiânia**. 2004. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dificuldades Comuns entre os que pesquisam Educação**. In:\_(org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. Editora Cortez. São Paulo. 1989. Cap. 1. Pp. 11-20. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.11)

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. **Formação continuada de professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013/2014**. 2015. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia. 2015.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **Contrariando a sina – da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras**. 2013. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia. 2013.

GARCIA, Lênin Tomazett. **A Política de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional em Goiás: Tranças desencadeadas com o PROEJA**. 2011. 118f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia. 2011.

GOMES, Hélica Silva Carmo. **O fetiche da pedagogia da competência na Educação Profissional**. 2007. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2007.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas**. <http://educativa.ucg.br> Goiânia. Ed. Da PUC Goiás, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 1997. 160f. Dissertação – (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 1997.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo. Atlas. 5ª ed. 2003.

MENDONÇA, Celma Concesso. **Educação, Trabalho e a formação do trabalhador: o significado da reforma da educação profissional dos anos 90**. 2003. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2003.

MORAIS, Ariadiny Cândido. **Prática Pedagógica e formação dos professores da Educação Profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA**. 2015. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Projetos de Iniciação Científica no Campo Educacional**. In: \_(org). Metodologia da Pesquisa Educacional. Editora Cortez. São Paulo. 1989. Pp. 301-314. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.11)

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia**. 2000. 250f. Dissertação – (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 2000.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **Políticas de Educação para o meio rural: O PRONERA no Tocantins**. 2002. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Cortez Ed. 23ª ed. 10ª reimpressão. 2014.

SILVA, Ivonete Maria da. **“Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda”**: O trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004. 136f. Dissertação – (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2004.

SILVA, Leusa Alves de Moura. **Educação Popular e Sindicalismo: O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu/Go**. 2006. 137f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2006.

SILVA, Suely dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos: Implicações da escolarização básica, noturna e tardia**. 2005. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2005.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Apontamentos para reflexão sobre o conceito de problema e sua aplicação em trabalhos acadêmicos**. Maio 1998.

VIEIRA, Renato Gomes. **Trabalho e Educação: A educação profissional e o PROEP em Goiás nos anos 90**. 2000. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia. 2000.

[WWW.forumeja.org.br](http://WWW.forumeja.org.br)

[WWW.ppge.fe.ufg.br](http://WWW.ppge.fe.ufg.br)