

NISYA MARIA FERREIRA DA SILVA

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA RURAL:  
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL  
AOS POVOS QUE VIVEM NO CAMPO**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação Lato Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, como exigência parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Margarida Machado.

GOIÂNIA  
2009

NISYA MARIA FERREIRA DA SILVA

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA RURAL:  
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL  
AOS POVOS QUE VIVEM NO CAMPO**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação Latu sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, para obtenção do grau de Especialista, aprovada em 22/08/2009, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Machado – FE - UFG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlene Clímaco – FE - UFG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Mirian Fábria Alves – FE - UFG

AGOSTO  
2009.

**Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, orientador, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia e da Universidade Federal de Goiás.**

“Demorou tanto tempo para ter uma escola perto e agora que eu estou aprendendo eles querem fechar a escola” (Aluno 06 E.M.Ipê). Aos alunos da turma de 2007/2008 do Projeto AJA da E.M. Ipê que dia a dia, aula a aula, me ensinaram um pouquinho sobre a Educação de Jovens e Adultos.

## **AGRADECIMENTOS**

As escolas pesquisadas, em especial os alunos entrevistados pela disponibilidade em contribuir com esse estudo.

A minha irmã Andréia (Déia) pelo incentivo constante para a continuidade dos estudos e de enfrentamento a todas os atropelos de nossa profissão e da vida. Mesmo distante valeu pela força!!

A prof<sup>a</sup> Margarida pela orientação acompanhando as (des)construções desse estudo.

Aos professores do curso pelo compromisso e qualidade das disciplinas ministradas.

Ao Mec/Setec pela oportunidade desse curso.

## **RESUMO**

O presente trabalho, que tem como título Integração Curricular na Escola Rural: possibilidades de uma educação de qualidade social aos povos que vivem no campo, foi organizado com o objetivo de apontar possibilidades e organização curricular para as escolas do campo a partir da integração EP e EJA. Para esse estudo foi utilizada a abordagem qualitativa que, a partir das entrevistas, análise de documentos oficiais e a revisão bibliográfica, buscou refletir sobre a importância de se identificar na realidade os elementos significativos para a definição das propostas curriculares de integração EP e EJA para as escolas rurais. Foram realizadas entrevistas com 18 alunos das turmas de EJA de duas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia. A partir da análise dos dados, e contrariando nossas expectativas, observamos que os alunos das escolas rurais pesquisadas apresentam pequeno interesse pelas áreas de formação profissional ligada a trabalhos rurais devido à baixa demanda de emprego nessas áreas, a desvalorização da remuneração e ainda ao desgaste físico provocado por esses trabalhos. Dessa forma o presente trabalho foi concluído apontando importância do reconhecimento da realidade para a definição das propostas curriculares de integração EJA e EP para as escolas rurais. Também foi pontuada a necessidade de investimentos, por parte do poder público, para a manutenção, ampliação e qualificação do trabalho pedagógico nessas escolas.

Palavras chaves: Educação do campo, currículo, integração EP e EJA.

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO.....	11
1- CAPÍTULO I	
Concepções e princípios da educação de jovens e adultos, educação básica e educação profissional.....	15
1.1- O capitalismo no contexto do século XX e XXI e suas repercussões na educação.....	16
1.2- Quem é o sujeito da EJA e que escola é essa pensada para este aluno?.....	22
1.3- Os movimentos sociais na contra mão do capital.....	26
2- CAPÍTULO II	
As escolas rurais e a necessidade de uma oferta de EJA articulada com a EP.....	30
2.1- O PROJOVEM Campo – Saberes da Terra.....	35
2.2- PROEJA – Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.....	39
3- CAPÍTULO III	
Possibilidades de uma experiência de EJA com formação profissional na área rural de Goiânia.....	45
3.1- A realidade da escola e dos sujeitos na área rural.....	45
3.2- Dialogando com uma possibilidade de aproximação EJA EP a área rural .....	56
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
5- REFERÊNCIAS .....	62
6- APÊNDICE.....	65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distorção idade série.....	32
Tabela 02: Taxa de Distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2005.....	32
Tabela 03: Número de estabelecimento e de matrícula segundo o tipo de organização do ensino fundamental – Brasil Rural – 2002/2005.....	33
Tabela 04 – Alunos por sexo.....	48
Tabela 05 – Alunos por faixa etária.....	48
Tabela 06 – Profissão.....	49
Tabela 07 – Afastamento da escola.....	49
Tabela 08 : Distorção idade-série no meio rural.....	50
Tabela 09 – Retorno a escola.....	51
Tabela 10 – Contribuição da escola.....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BA - Bahia

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

Confintea - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPT - Comissão Pastoral da Terra

Eaja – Educação de Adolescente, Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Profissional

FE-UFG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundep – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional

Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ifet - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA - Maranhão

MAB – Movimentos dos Atingidos por Barragens

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Geraes

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Sem Terra

PA - Pará

PB - Paraíba

PE - Pernambuco

PI - Piauí

PR - Paraná

Proeja - Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos

Proeja-FIC - Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental

SAF - Secretarias de Agricultura Familiar

SC – Santa Catarina

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Senaes - Secretaria Nacional de Economia Solidária

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SME – Secretaria Municipal de Educação

Sppe - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

RME – Rede Municipal de Ensino

RO - Roraima

TO – Tocantins

## INTRODUÇÃO

Estudar a educação no campo foi consequência do trabalho que desenvolvi durante quatro anos como professora de Educação Física de uma escola rural do município de Goiânia. As dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar levaram-me a ingressar no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos onde busquei, nas leituras e nas discussões com o grupo, repensar o contexto de minha realidade de trabalho.

As escolas rurais do município de Goiânia têm como características, por um lado a baixa demanda de alunos e por outro, o grande interesse dos alunos que freqüentam pelo aprendizado escolar. Apesar de sua importância para a garantia do direito a educação escolar a uma população historicamente excluída, essas escolas vêm sendo fechadas a cada ano e estão sendo substituídas pelo transporte escolar. Esse fechamento tem sido encaminhado por ação das secretarias de educação que, entre outros motivos, alegam baixa demanda de aluno.

Observando o cotidiano dos alunos das escolas estudadas percebemos que a organização proposta pelo transporte escolar tem contribuído para que esses alunos abandonem os estudos. Esse fato acontece devido às dificuldades de conciliar escola e trabalho, mais especificamente, decorrente do fato que os alunos não possuem horário de sair do trabalho acabando por perder o ônibus que os levaram para as escolas urbanas.

Diante desse fato necessário se faz o reconhecimento, tanto por parte do poder público como dos alunos da EJA da educação enquanto um direito a população que vive no campo. Assim, a oferta seria garantida pelo poder público e os alunos não agiriam como se a educação do e no campo fosse um favor concedido pelo governo.

O reconhecimento do direito à educação escolar à população do campo abre a possibilidade para a construção de uma organização do trabalho pedagógico para essas escolas, que possua um vínculo com a realidade contribuindo com suas vidas. Percebemos que o atual modelo de organização apresenta-se distanciado da realidade dos alunos, despertando pouco interesse para que conciliem o trabalho diário, na maioria das vezes desgastante, a frequência escolar durante a noite.

A partir dessas reflexões buscamos, nesse trabalho monográfico, conhecer as expectativas dos educando em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino estudadas. Desse modo, repensar a organização curricular para que a educação do campo seja efetivamente garantida a partir da integração da educação de Jovens e adultos com a educação profissional e com reais vínculos com a realidade. Com esse trabalho esperamos estar contribuir com os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a educação rural no país e que buscam a garantia do direito a uma educação de qualidade.

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa compreendida por Minayo (1996) como sendo um modo de aprofundamento da realidade a fim de reconhecer os dados não quantitativos. Essa pesquisa nos possibilitou perceber os valores, as representações e as atitudes dos educando em relação à educação escolar contribuindo assim para a nossa compreensão do fenômeno em questão. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo em duas escolas do Secretaria Municipal de Educação de Goiânia nas quais realizamos entrevistas com os alunos.

A pesquisa bibliográfica permitiu, segundo Neto (1993), [...] articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (p. 52).

Dentre os autores que vêm analisando a temática de EJA e EP no país destacamos Leite (1999), Pereira (2000), Machado (2004), Furtado (2003). Em relação a educação rural trabalhamos com Rummert (2004), Furtado (2003), Irelando (2004), Caldart (2003), Arroyo e Fernandes (1999) e Arroyo (2003).

A análise da legislação educacional que define as políticas públicas para as escolas rurais que visam integrar a educação profissional com o ensino fundamental fundamentaram nossas discussões no sentido de apontar os caminhos oficiais que tem conduzido as discussões sobre o tema tratado. Documentos como o Proeja FIC

(2007), Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (s.d.) e Saberes da Terra (s.d.), foram utilizados.

O questionário, instrumento orientador das entrevistas, teve como objetivo identificar o perfil do público atendido por essas escolas possibilitando a articulação da realidade com o referencial teórico utilizado. Assim, estudamos 2 escolas da rede municipal de educação de Goiânia onde realizamos dezoito entrevistas com os alunos da EJA a fim de identificarmos elementos significativos para a elaboração de uma proposta curricular de integração EJA e EP para as escolas do campo.

Ao iniciarmos nosso trabalho tínhamos como objetivo identificar as possíveis áreas de atuação profissional dos alunos e assim reafirmá-las como possibilidades de integração entre EP e EJA para as escolas rurais. Entretanto, ao iniciarmos a aplicação do questionário verificamos que a maioria dos alunos não apresentava interesse pelas áreas de trabalho voltadas para a atuação no campo.

Nesse momento percebemos que a realidade pesquisada não correspondia as nossas expectativas e que o campo hoje se encontra diferente do padrão construído em nosso imaginário. Atividades econômicas tradicionalmente encontradas nas áreas rurais, como agricultura e pecuária, estão sendo substituídas por trabalhos como jardinagem, caseiro, pedreiro, doméstica e etc. Esse motivo associado à desvalorização e o desgaste físico provocado por esses trabalhos provocaram o desinteresse dos educandos/trabalhadores por áreas de formação profissional que os mantenham nas profissões que atuam.

Diante da realidade encontrada tivemos que modificar nossa proposta de estudo deixando de lado o campo e o trabalhador idealizado. Para isso buscamos reconhecer, nos diálogos com os alunos entrevistados, a realidade e as necessidades desses sujeitos a fim de identificarmos as áreas de atuação profissional que fossem significativas para os educandos. Dessa forma acreditamos estarmos realizando o movimento de aproximação da realidade que acreditamos ser fundamental para a construção da proposta curricular para as escolas rurais.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos da discussão sobre a organização sócio política e econômica de nossa sociedade de modo a estabelecer a relação com as propostas de educação que têm sido desenvolvidas em nossos sistemas de ensino para a Educação de Jovens e Adultos. Em relação às propostas de educação tratamos das contradições entre as propostas que atendem aos interesses do capital e as que, tendo em vista o perfil do

aluno da EJA, objetivam contribuir para uma formação integral. Por último apresentamos os movimentos sociais enquanto parceiros das conquistas da educação na contramão das demandas do mercado.

O segundo capítulo analisa a importância da articulação entre a formação básica e a formação profissional e buscou caracterizar a educação do campo em nosso país contextualizando as dificuldades vivenciadas nos sistemas de ensino que colaboram para o quadro de analfabetismos no país. Tratamos ainda nesse capítulo dos projetos do governo federal que visam a articulação da educação básica com a educação profissional, buscando a reversão dos atuais índices analfabetismo e de evasão escolar da educação do campo.

Os dados coletados foram apresentados no capítulo três onde buscamos nas reflexões com os referenciais utilizados, Arroyo (2003), Arroyo e Fernandez (1999) e o Documento da VI Confinteia (2009), analisar a realidade identificada de modo a percebermos as necessidades e demandas dos educandos em relação as áreas de formação profissional. Dessa forma apresentamos indicações de possibilidades de cursos de formação profissional para os alunos do campo.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A compreensão do trabalho enquanto tudo que é realizado pelo homem tem se perdido diante da concepção presente na sociedade capitalista de trabalho como sinônimo de emprego - um tipo determinado de trabalho. Entendido dessa forma, o trabalho perde a essência na vida do homem assumindo a forma de garantia de subsistência ao trabalhador e de lucro ao capitalista.

Essa forma de organização da sociedade, que tem o lucro como objetivo central, tem levado a diversas transformações na vida do homem. Essas mudanças acontecem, pois o sistema capitalista funciona em ciclos e, periodicamente entra em crise para se reorganizar. Independente das crises que sofreu, que sofre e que ainda irá sofrer suas reorganizações visam sua manutenção e desse modo acabam por acentuar, de forma de forma cada vez mais desumana, as desigualdades sociais.

Visto desta forma, o trabalho tem contribuído na perspectiva de reafirmação dos interesses do capital, colocando em cheque a concepção de trabalho enquanto princípio educativo. Essa visão compreende o trabalho como forma de construção da vida do homem, de uma possibilidade de transformar a si mesmo e ao meio em que vive, não se constituindo enquanto reprodução mecânica de atividades pré-determinadas.

Compreendendo o trabalho enquanto princípio educativo, Frigotto (2005) pontua que ele possui um caráter de dever e direito. De dever, pois todos devem colaborar na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos necessários à vida humana; e de direito ao admitir a necessidade de sua ação ser consciente para a produção e reprodução da humanidade.

Entender a lógica do capital é de fundamental importância para desmistificar algumas reformas presentes em nossa sociedade, entre elas as que se apresentam na educação, em especial da educação de jovens e adultos e do ensino profissionalizante. Assim, esse capítulo se propõe a analisar brevemente marcos do contexto sócio-econômico que influenciaram essa modalidade da educação,

reconhecendo o papel dos movimentos sociais, em especial, os movimentos sociais do campo.

### **1.1 O capitalismo no contexto do século XX e XXI e suas repercussões na educação**

O Modelo de produção presente no século XX caracterizou-se pelo processo de industrialização e com isso a mecanização dos serviços. Este contexto levou à fragmentação do trabalho intelectual e do trabalho manual, ou seja, o trabalho passou a ser planejado por um grupo e realizado por outro que tem a função apenas de executar o que foi previamente determinado. O primeiro, mais valorizado, apresenta-se destinado a um público restrito que detém o poder econômico. O segundo grupo, de trabalhadores, representa o maior grupo e que por possuir apenas seu corpo, vende sua força de trabalho em busca do salário que irá lhe garantir as condições de vida, ou melhor, de sobrevivência. Este trabalho realizado, o trabalho manual, tira do homem a necessidade de reflexão sobre o que será produzido, representando apenas a reprodução mecânica no processo de produção. Essa forma de trabalho leva o homem ao estranhamento, ou seja, o não reconhecimento naquilo que produz, realizando assim um trabalho alienado.

Diante as contradições entre o desconforto provocado pelo trabalho alienado e a necessidade deste trabalho para a sua sobrevivência, o trabalhador se submete à exploração de sua força de trabalho imposta pelos senhores do capital. Esses garantem o aumento de seus lucros pela exploração da mais valia, isto é, o aumento do lucro gerado pelo aumento da produção, provocado pelo processo de mecanização, e a não melhoria salarial do trabalhador.

Este modelo de produção caracterizado pela fragmentação do trabalho manual e intelectual, presente nesse momento, é denominado de modelo fordista. Nele as indústrias padronizaram as funções a serem reproduzidas cotidianamente pelo trabalhador que deve mecanicamente apreendê-las e executá-las do modo cada vez mais eficiente. A exigência do mercado para com o trabalhador se concentrava nele produzir determinada parte do produto final de forma mais ágil garantindo, no conjunto de todos os trabalhadores, maior quantidade do produto na finalização do período de trabalho.

Esse modelo de produção exigiu o desenvolvimento de novas habilidades por parte do trabalhador que, vindo do campo necessitava de formação para as novas funções a serem assumidas. Manfred (2002) explica que os sistemas de ensino nesse período voltaram-se para o ensino de manuais que tinha ainda o objetivo ensinar o controle e disciplinamento aos setores populares. Isso significa que a educação profissionalizante assumiu, nesse período, além da função de qualificação de mão-de-obra para as fábricas em expansão, a de conter os movimentos sociais que já eram visualizados, pela classe dominante, como riscos à ordem vigente.

Dessa forma educação proposta pelo Estado, para a classe popular, se caracteriza por uma proposta disciplinadora e compensatória que buscava ensinar a submissão à regra: treinar os trabalhadores como executores de atividades repetitivas e não questionadores ao modelo excludente que se submetiam. Castellani (1998), pontua que a escola contribuiu para a formação de um corpo produtivo, forte e saudável e, ao mesmo tempo, dócil o bastante para submeter-se às ordens sem questioná-las. Outras atividades foram desenvolvidas no sentido de compensar as duras, repetitivas e desgastantes horas de trabalho preparando o indivíduo para o outro dia de trabalho.

Machado, et al. (s/d), reafirmando o que foi tratado no parágrafo anterior, pontuam que as políticas públicas para a educação de adultos evidenciavam, desde o período colonial, a relação dos interesses econômicos e políticos da classe dominante. Segundo estes autores, a queda das taxas de analfabetismo nos anos 50 é reflexo do investimento do Estado que, cedendo as pressões internacionais, foi obrigado a melhorar as condições de vida e das relações de trabalho da classe trabalhadora.

Com o fim da 2ª guerra mundial a necessidade de qualificação da mão-de-obra, leva à promoção de campanhas que buscavam superar as atuações fragmentárias, localizadas e ineficazes até então utilizadas no Brasil, conforme pontuam Haddad e Di Pierro (2000). Assim, verbas vinculadas e atuação estratégica buscaram dar conta dos direitos sociais de cidadania, via educação, às classes populares. Tais políticas sociais, conforme os autores citados, tinham caráter ambíguo visando acomodar as tensões entre os movimentos sociais e o capital. Assim, por um lado buscavam melhores condições de vida das massas, e por outro

lado, qualificar a força de trabalho, mesmo que minimamente, para o desenvolvimento dos projetos nacionais.

Os movimentos sociais ligados aos trabalhadores, acreditando na função contra hegemônica da educação, apresentaram proposta que a concebia como um espaço de conscientização, de formação de novas mentalidades ligadas aos ideais revolucionários. Esses movimentos também trabalhavam na busca de garantia de direitos sociais que dariam melhores condições e segurança para o trabalhador. Tais projetos entravam em conflito com a concepção de educação proposta pela elite que, tendo como objetivo a manutenção seus privilégios sociais e econômicos, visava o cerceamento da liberdade, a reprodução da lógica vigente e mínimos direitos sociais.

Os movimentos sociais foram reprimidos após 1964 pela ditadura militar e com isso, os princípios defendidos<sup>1</sup> ficaram adormecidos. Assim o Estado implanta em 1970 o Mobral, proposta para a educação de adultos que contava com altos investimentos, mas que, efetivamente, pouco contribuiu na garantia da qualidade do trabalho pedagógico e, portanto não cumpriu sua meta de alfabetização<sup>2</sup>.

Os avanços tecnológicos e a desconcentração produtiva para as médias e pequenas fábricas nos anos 80 colocavam em cheque o modelo de produção fordista. Exigiu-se assim mudanças que pudessem dar conta desse novo cenário que, embora alterasse a forma de vida da sociedade, continuava a defender os interesses do capital.

Segundo Antunes (1998, p.15),

[...] A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise desse século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*.

Frigotto (2005), fazendo referência a Mészáros acrescenta ainda que o resultado do processo de globalização do capital provocou a concentração da renda

---

<sup>1</sup> Dentre as propostas reprimidas neste período pontuamos o método Paulo Freire que por buscar formar não apenas decodificadores de letras mas leitores do mundo teve seu espaço oficial caçado.

<sup>2</sup> Segundo, Machado; Ferro; Ferreira (s/d), muitos alunos voltavam s classes após a conclusão por não terem apreendido a ler. Tal fato era comum pois o salário dos professores era pago pelo número de diplomas expedidos.

nas mãos da minoria agravando, ainda mais, as condições de vida da classe que vive do trabalho.

[...] o capital perdeu sua capacidade civilizatória e, agora, para manter-se, destrói um a um, os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora (emprego, saúde e educação públicas e aposentadoria digna etc.), além de por em risco a vida humana pela degradação cada vez maior do meio ambiente. Frigotto (2005, p.69).

Tendo como referência o avanço tecnológico, a implementação do novo sistema produtivo baseado na automação, robótica e microeletrônica, podemos afirmar conforme Antunes (1998), que a década de 1980 se configurou enquanto um marco para o capitalismo que mudava o eixo de sua produção. Observa-se que essa nova organização no sistema de produção das fábricas mudou o caminho sem, contudo mudar o destino, ou seja, a garantia do lucro ao capitalista.

O avanço da ciência e da tecnologia não teve como objetivo a satisfação das múltiplas necessidades humanas sejam elas das condições de vida e de ampliação do tempo livre (tempo de produzir a sobrevivência e tempo de escolha). A organização do capital privilegiou com o processo avanço tecnológico o desenvolvimento do subemprego e do trabalho precarizado Frigotto (2005).

Assim, tendo como referência a especialização flexível, a nova forma de organização colocava em destaque, mais uma vez, as necessidades do mercado, em detrimento das condições de trabalho dos trabalhadores. Neste contexto, além das mudanças provocadas no sistema de produção, observa-se a flexibilização dos direitos conquistados pelos trabalhadores que representavam as lutas por melhores condições de trabalho e vida.

A garantia de aumento do lucro provocado pelo aumento da produtividade devido à modernização dos sistemas de produção teve como consequência, segundo Antunes (1998) a diminuição de empregos para a classe operária, já que parte do trabalho por ele realizado passou a ser executado pelas máquinas. Embora tenha sido divulgado o aumento de oferta de vagas de trabalho no setor de serviços, o que ocorreu de fato foi à ampliação do desemprego, o aumento da concorrência e o individualismo entre os integrantes da classe trabalhadora. Esse fato aconteceu devido a heterogeneização do trabalho expressa também com a incorporação da mão de obra feminina em detrimento aos mais jovens e idosos e expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontrato ou ainda terceirizado.

Antunes (1998), pontua que a subproletarização do trabalho, expressa nas situações já tratadas anteriormente, foram responsáveis pela precariedade do emprego e da remuneração, pela desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes e a ausência da proteção e expressão sindical acarretando o processo de individualização da relação salarial.

Essas transformações acarretam em última instância a individualização do trabalhador que isolado, devidos à necessidade de submissão ao trabalho para sua subsistência, e não mais resguardado pelos direitos trabalhistas, perde a identidade de classe se configurando enquanto indivíduo, individualmente em busca de seu trabalho, sua sobrevivência.

No Brasil este contexto inicia a implantação desses princípios, os seja, dos princípios neoliberais, no governo do Presidente Fernando Collor de Melo. Entre as medidas adotadas citamos o fim do monopólio do Estado em determinados setores da economia que passam a ser regulado pelo mercado, ou seja, a abertura do Brasil ao mercado internacional com o processo de privatização. Uma outra é o fim do Estado de Bem-Estar-Social que embora alguns autores afirmam que o Estado de Bem-Estar-Social não aconteceu efetivamente nos países subdesenvolvidos temos o início do fim das poucas medidas por ele implementadas em nosso país. (Antunes, 1999).

Esse período de reorganização do capitalismo, que se caracterizou pela abertura da economia ao capital privado, apresenta significativos encaminhamentos no cenário educacional que visavam sua adequação a uma nova lógica: avanço tecnológico e a flexibilização do trabalho. A formação básica vigente não mais é suficiente, ler e escrever se tornam habilidades básicas e ampliam-se as exigências com o trabalhador que deverá ocupar os novos cargos no novo modelo produtivo. Assim, novas competências são necessárias de serem desenvolvidas pelos trabalhadores na disputa das vagas no mercado de trabalho e os sistemas de ensino devem assumir mais uma vez essa função.

Deluiz (1996), referindo-se ao conceito de competência pontua que esse pode ser definido como sendo o conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, classificando-as como sendo: técnico-intelectuais; organizacionais e metódicas; comunicativas; sociais e comportamentais. Tais conceitos e classificações buscam atender as necessidades empresariais por apresentar uma abordagem individualista e se preocupar apenas com o produto final,

ou seja, mão de obra qualificada para a garantia do aumento da produção e conseqüentemente aumento do lucro.

A reorganização do capital definida neste período teve a aceitação dos trabalhadores que, encantados<sup>3</sup> com a proposta apresentada em especial a redução dos gastos públicos com o processo de privatização, acreditaram que as mudanças lhes favoreceriam. Este fato facilitou o processo de implementação dessa e outras medidas que encontrou maior apoio que resistência por parte dos trabalhadores.

Entretanto, evidenciaram-se os conflitos gerados pela oposição entre as concepções de educação como direito público subjetivo e como preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Reafirmou-se a necessidade da luta dos movimentos sociais que compreendem a educação enquanto um processo de criação e da necessidade dela, a educação, não qualificar o sujeito apenas para o mundo do trabalho e sim para a vida.

Mészáros (2005), afirma a que a superação da lógica desumanizadora do capital baseada nos princípios do individualismo, do lucro e da competição é o caminho para se pensar uma sociedade onde o sujeito esteja no centro.

O autor citado pontua que,

[...] educar não é uma mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeiras do determinismo neoliberal. Reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (p.13).

Esse autor esclarece ainda que a educação proposta pela classe dominante parte do princípio de manutenção do homem dominado. Isso se dá pela imposição sutil de valores expressas nas propostas onde os interesses do capital se sobrepõem aos da classe trabalhadora, legitimando a internalização do sistema de exploração do trabalho como mercadoria.

As propostas de educação demandadas pelo capital se constituíram como reformas que buscaram reorganizar o capitalismo, sem alterar a essência dos processos de dominação e exploração dos homens. Mészáros (2005) afirma ainda que a educação institucionalizada tem servido de instrumento de reprodução ao

---

<sup>3</sup> Segundo Frigotto (1991) in Shiroma e Campos (1997) o fim do trabalho, a liberação do tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da 'liberdade humana' quando, para milhões de desempregados e subempregados, este 'tempo livre' sob relações sociais capitalistas significa degradação das condições de vida, tensão e desespero".

fornecer os conhecimentos que preparam mão de obra ao sistema capitalista, e fundamentalmente, transmitem valores que legitimam o capital, de modo que sejam internalizados como única alternativa.

### **1.2 Quem é o sujeito da EJA e que escola é essa pensada para este aluno?**

Inserido nos conflitos sócio, políticos e econômicos tratados no item anterior, o aluno da EJA é o indivíduo que vai para a escola em busca de uma qualificação que lhe dará melhores condições de entrar no mundo do trabalho. É o indivíduo que busca a escola para melhorar suas condições de sobrevivência. Mas quem é este aluno que chega na escola atrasado, que falta vários dias da semana e que muitas vezes pára de freqüentar as aulas?

O aluno da EJA é o Jovem e Adulto produto desta sociedade que caracterizamos acima. Da sociedade que visa o lucro em todas as suas relações produzido a exclusão. É o Jovem e Adulto que quando criança abandonou ou não teve acesso a escola devido condições econômicas e sociais. É o trabalhador que desde a infância auxilia na produção do lucro e na reprodução da exploração. É o homem que sem compreender a forma de organização da sociedade que vive segue suas orientações esperando melhores condições de vida.

Esse aluno não é a criança do ensino regular. Segundo Oliveira (2005) esse aluno, por ser jovem e adulto, já carrega uma história de vida com experiências, conhecimentos e reflexões constituindo especificidades culturais. Por esse motivo esse aluno não cabe na mesma escola organizada para as crianças. Esse aluno necessita de uma escola pensada para um sujeito que já possui vivências de fracasso, evasão e repetência escolar, vivência do acesso e exclusão do mundo do trabalho, e ainda que necessita da escola e do trabalho para sua sobrevivência.

A autora citada pontua que os currículos, programas e métodos de ensino, por muitos de nós utilizados, não tem sido pensado a partir dos interesses dos alunos trabalhadores. Essa organização escolas desconsidera as especificidades e as necessidades desse aluno e acaba por contribuir com o processo de exclusão desse sujeito tanto da escola quanto da sociedade.

Pensar uma escola para esse sujeito exige que se rompa com os princípios da lógica do capital. É necessário construir uma proposta que leve em consideração as especificidades do aluno trabalhador na organização dos tempos e espaços

pedagógicos, dos conteúdos e objetivos e dos métodos de ensino. É fundamental que articule as necessidades materiais e individuais do educando, ou seja, que busque articular a formação geral com a profissional possibilitando contribuir para além da garantia do emprego, mas também para sua emancipação.

Frigotto (2007) afirma não existir interesses, por parte da burguesia, de construção de um projeto de sociedade que prevê a universalização da educação de qualidade social para a classe trabalhadora. Desta forma a fragmentação do ensino profissional e tecnológico com a formação geral que se fez e se faz hoje em nossa sociedade reflete os interesses do mercado em preparar mão de obra qualificada e barata para atender as necessidades de aumento do lucro. Focalizando as ações apenas na profissionalização do trabalhador as políticas de inserção social possuem caráter de paliativos que buscam minimizar os efeitos desumanos do capital.

Por esse motivo não se pode esperar que esta proposta parta da classe hegemônica. É necessário que o trabalhador se organize coletivamente, como já tem ocorrido, e construa uma proposta de educação para a EJA articulada com a EP que rompa com a reprodução da lógica vigente e efetive uma proposta articulada aos interesses dos trabalhadores.

[...] queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI apud CIAVATTA 2005, p. 84).

Segundo Ciavatta (2005), é necessário que se rompa com a redução do trabalhador que historicamente foi fragmentado pela divisão social do trabalho<sup>4</sup> e que se busque garantir uma formação completa ou integrada. Assim deve-se buscar a articulação entre as necessidades do mundo do trabalho que hoje se materializa pelo avanço tecnológico com a formação geral que garanta a leitura do mundo que se insere e que tem sido regulado pela exclusão, precarização, subemprego, desemprego e exploração.

---

<sup>4</sup> A divisão social do trabalho, segundo a autora citada produziu, como já discutido, a divisão entre os homens que pensam e os que executam, entre os que planejam e os que executam, entre pensar e fazer e o trabalho intelectual e manual.

Frigotto (2007) pontua que o decreto nº 2.208/97 que restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica colocou fim a proposta integrada que se fazia presente na rede CEFET. Saviani (apud FRIGOTTO, 2007), afirma que o fim desta proposta foi estrategicamente determinado, pois a mesma se constituía enquanto um espaço de materialização das bases de uma proposta politécnica<sup>5</sup>, ou seja, oferecia condições para o oferecimento dos fundamentos científicos gerais e das diferentes dimensões da vida humana contrariando a proposta de formação proposta pelo capital.

Fazendo referência a Gramsci (1981, p.144 e ss.) Ciavatta (2005) pontua que o ensino integrado deve buscar superar a fragmentação estabelecida entre trabalho manual/intelectual, incorporando assim a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Essa possibilidade de organização, por compreender o conhecimento como forma de emancipação humana, deve proporcionar ao educando, entender o mundo que vive, ou seja, as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e ainda, dominar técnicas para a resolução de problemas.

Entretanto, compreendendo a utilização do conhecimento enquanto reserva de poder das elites, a autora citada pontua que, em nossa sociedade, o desenvolvimento do capitalismo provocou a fragmentação das escolas: uma escola que deveria atender as elites e outra para os trabalhadores. Uma escola que trataria do ensino geral e outra para a educação profissional, ou seja, para a classe trabalhadora.

Uma proposta que busca efetivamente vincular educação de adultos e educação profissional deve ter como referência os princípios colocados por Saviani (apud FRIGOTTO, 2007, p. 9),

[...] a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina.. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

O autor completa ainda afirmando que,

---

<sup>5</sup>“Politecnicia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo”. (Machado apud Shiroma e Campos, 1997 , p.15).

[...] esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe o ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (p.9).

Di Pierro, 2005, pontua que as propostas educacionais que visam compensar o déficit dos alunos que não tiveram acesso à escola na idade regular enclausuram a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes negando as especificidades desse grupo sociocultural. Assim, reproduzem visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultam a organização do trabalho dos professores que não visualizam a cultura popular presente nesse grupo e os conhecimentos já adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. A autora completa ser necessário reconhecer os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito e de cultura para que se descubra coletivamente suas necessidades de aprendizagem.

Segundo essa autora as rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, exigem que a educação seja permanente, pois os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para abarcar toda uma vida profissional da idade adulta. Sendo assim a aprendizagem deve acontecer ao longo de toda vida levando em consideração também a elevação da expectativa de vida das populações, a velocidade das mudanças culturais que aprofundam as distâncias entre as gerações e a necessidade de participação na sociocultural de sua sociedade.

Entretanto, tendo a organização definida pelos interesses da classe burguesa de fragmentação do ensino, tais interesses são desconsiderados não sendo necessário uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica que busque a construção da cidadania.

O que observamos hoje, em resistência a essa lógica de fragmentação, é uma constante luta dos movimentos sociais em desenvolverem experiências na educação de adultos orientada pelo viés da conscientização dos direitos e da análise crítica da realidade. Dessa forma estão construindo propostas de educação que garantindo o direito constitucional à educação pública, gratuita e de qualidade em

todas as idades contribuam na transformação as estruturas sociais injustas de nossa sociedade.

### **1.3 Os movimentos sociais na contra mão do capital**

Clímaco (2007), ao buscar caracterizar os movimentos sociais utiliza Jelin, (1985), que o relaciona a “[...] ações coletivas com alta participação de base que utilizam canais não institucionalizados e que, ao mesmo tempo que vão elaborando suas demandas, vão encontrando formas de ação para expressá-las e vão se constituindo em sujeitos coletivos” (Clímaco apud Jelin, 1985 -1:14-15).

Esse processo de construção da coletividade é que tem garantido a força dos movimentos sociais os quais tem se colocado, muitas das vezes, como opositores as pressões de expansão do capital. Assim, os movimentos sócios têm se constituído enquanto focos de resistência na expansão da perda de direitos sociais e de busca da garantia de outros direitos, entre eles da educação.

Bem (2007) afirma que os movimentos sociais, por traduzir o funcionamento das sociedades, conseguem identificar as tensões entre os diferentes interesses dos grupos. Assim, em cada momento histórico, eles possuem grande importância por revelar as carências estruturais, os focos de insatisfação, os desejos coletivos e para, além disso, permitem que se conheça o modelo de sociedade no qual está inserido.

Os movimentos sociais realizam, de fato, um papel histórico maior do que simplesmente revelar as tensões e contradições sociais de cada momento histórico. Eles são acima de tudo uma bússola para a ação social, impulsionando o campo social para formas superiores de organização e buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas. Neste sentido, os movimentos sociais produzem efeitos que extrapolam o limite das demandas localizadas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo o conjunto da sociedade. Mudanças institucionais devem à existência dos movimentos sociais a sua qualidade, estando intimamente atreladas à força transformadora destes. A ausência ou a pequena força dos movimentos sociais refletir-se-ão, inevitavelmente, na estrutura jurídico-legal das sociedades, limitando o alcance da pluralização e da democratização políticas e, conseqüentemente, do espaço de desenvolvimento e de atuação das identidades sociais e individuais. (2007, p.1139).

Os movimentos sociais retratando o modelo de sociedade dentro da qual se desenvolvem, constituem enquanto um espaço educativo, ou seja, espaço de aprendizado da luta social de direitos dos cidadãos. Nesse sentido Clímaco (2007)

cita o movimento dos educadores que, nas décadas de 70 e 80, se constituiu enquanto um espaço de intensa luta de direitos. Essas lutas não se restringiram apenas nas questões específicas da educação, mas passaram também por questões relativas a redemocratização do país.

Juntamente com o movimento dos educadores, outras organizações sociais se fizeram presentes nas lutas contra o reordenamento político-econômico colocado pelo capital. Sendo assim, as pressões de individualização, disciplinamento e as premiações para a minoria dos trabalhadores que se destacassem no cumprimento as ordens, foi, e ainda é, combatida pelos movimentos sociais que buscam a consolidação de direitos sociais que possam garantir uma organização social menos desigual.

Diante das transformações econômicas, sociais e políticas promovidas pelo neoliberalismo, que se fazem mais cruéis para as condições de vida do trabalhador, a fragmentação dos trabalhadores tem se reproduzido e períodos de apatia e aceitação tem sido observado e vivido por todos nós. Mesmo assim, propostas de educação que tenha o trabalhador como foco têm sido construídas e segundo Manfred (2002) projetos esses mais democráticos, políticas de emprego, de renda e alternativas para o desenvolvimento sócio-econômico com justiça social.

Esse confronto de perspectivas presente na sociedade, uma que reafirma o capital, hegemônica, e a outra de busca romper com essa lógica defendendo os interesses dos trabalhadores se materializa também na disputa de aprovação de políticas públicas. Nesses espaços há também pressões por parte dos movimentos sociais em defender os interesses coletivos pressionando a aprovação ou reprovação de determinados projetos.

Marcado pelas transformações neoliberais, as eleições de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso foram períodos propício para a efetivação do projeto neoliberal e assim os embates com os movimentos sociais se efetivam. Perdas como as de direitos trabalhistas e sociais, as privatizações de empresas e algumas na área da educação.

Entre as ações políticas que contemplam a EJA presenciamos a organização do Ano Internacional de Alfabetização (1990), discussões e encaminhamentos das Comissões Nacionais de EJA; elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos; elaboração da LDB nº 9394/96; realização de encontros estaduais, regionais e seminário nacional em preparação à V Conferência

Internacional de Educação de Adultos na Alemanha (1997); exclusão da contagem de alunos de EJA para o Fundef; Programa Alfabetização Solidária (1996), Resolução nº 1 do CNE/CEB com base no parecer nº 11/2000 de Jamil Cury sobre as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos; intervenções dos Fóruns de EJA na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, nas reuniões semestrais do Secad/MEC, nas audiências públicas do CNE/CEB, etc, ações que fortaleceram esse campo da educação.

Entretanto, com a eleição de Lula, momento que se esperou o maior avanço da história de direitos aos trabalhadores, o que tem sido observado é o contrário. A esperança de um período propício para a efetivação dos projetos de uma educação de qualidade social aos trabalhadores, ou seja, de um governo de 'esquerda' que pudesse reverter o quadro de desmonte do sistema educacional brasileiro, e de outros setores, em favor de uma proposta socialmente mais justa, muito pouco se modifica. “[...] não alterou essa tradição e, o que é pior, está desarticulando as lutas do campo da esquerda e os movimentos sociais duramente construídos ao longo do século XX”. (FRIGOTTO, 2007, p. 4).

Diante do momento em que vivemos concordamos com Perry Anderson (apud FRIGOTTO, 2005) que o papel dos movimentos sociais é decisivo no sentido de mobilizar os trabalhadores combatendo os projetos do capital e buscando assegurar os direitos sociais mais igualitários e justos.

Em relação aos movimentos do campo essa luta não tem sido muito diferente. Acontecem em nome de direitos como a terra, água, florestas, proteção, habitação, saúde, segurança alimentar, educação e cultura. Com uma caminhada de aproximadamente 50 anos buscam denunciar a situação dos brasileiros que vivem nas condições de exclusão e miséria colocadas pela atual organização econômica.

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, radia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas a década de 80/90 que estes movimentos ganharam mais forma e visibilidade. (Brasil, 2004, p.01)

As denúncias em relação aos problemas da educação e a busca de efetivação de políticas públicas que garantam a ela qualidade social tem sido um campo que ação constante desses movimentos. O que tem sido observado é que a carência espaços de educação formal nessas áreas tem levado muitas crianças jovens e adultos a ficarem fora da escola. As poucas escolas existentes apresentam infra-estrutura precária que, associado a falta de financiamento diferenciado, de valorização e formação de professores adequada, dentre outros fatores, contribuem para que esse quadro se acentue.

A Via Campesina – Brasil, constituído em nosso país pelo Movimento Sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimentos dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Pastoral de Juventude Rural – PJR e Comissão Pastoral da Terra – CPT organizou em 2006 um documento denominado de Educação do Campo – direitos de todos os camponeses e camponesas. Este documento trata do direito à educação, direito que tem sido negado aproximadamente 19% da população brasileira que vive no campo segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Ibge.

Embora já tenha sido aprovado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, questões como a universalização do acesso e permanência a educação com qualidade social aos povos que vivem no campo, o fim do fechamento arbitrário das escolas no campo, a adequação das propostas pedagógicas, o acesso a atividades culturais, etc, ainda tem sido pauta das lutas dos grupos sociais que defendem a vida e a educação no campo.

## **CAPÍTULO 2**

### **AS ESCOLAS RURAIS E A NECESSIDADE DE UMA OFERTA DE EJA ARTICULADA COM A EP**

As discussões apresentadas até o momento mostraram o perfil das propostas de educação e seus vínculos com a organização de nossa sociedade, seja no sentido de afirmá-las ou de se opor. Nesse capítulo buscaremos caracterizar o perfil da educação do campo em nosso país e propostas do governo federal que buscam, articulando a educação básica com a educação profissional, reverter o quadro de analfabetismo dos moradores dessa região.

Segundo Frigotto (2005), a educação escolar básica deve ser compreendida como direito subjetivo para todos e ainda, enquanto um espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Assim, no embate entre a concepção de educação com viés economicista, fragmentário e tecnicista com o de proposta pautada na prática social mediadora do processo de produção da vida humana, essa última deve ser o foco da educação pública.

Assim, atendendo aos interesses da classe que vive do trabalho, as propostas e políticas públicas para a educação deverão garantir “[...] ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” Ciavatta (2005 p.85).

Essa perspectiva aponta para um repensar sobre a organização dos sistemas de ensino. Para isto o trabalho pedagógico deve ser compreendido a partir de outras dimensões que considere não mais o indivíduo, mais o sujeito; que visualizem não o lucro, mas a formação integral; que se tenha como referência o coletivo em detrimento do individual e a competição.

A educação pensada para a classe trabalhadora não reproduzirá os interesses do capital, mas também não irá negá-los. Deve-se buscar articular, na educação de jovens e adultos, o ensino profissional atendendo as demandas do mercado, mas também a formação de sujeitos que compreendam as diversas esferas da vida, seja ela política, econômica, social e cultural. Isso representa o que hoje chamamos de educação básica integrada a educação profissional.

A compreensão da educação enquanto um direito subjetivo presente na legislação brasileira, LDB (1996) e Constituição (1988), representou um avanço na garantia das reivindicações dos diversos movimentos sociais. Entendida como um direito público subjetivo<sup>6</sup>, a educação passou a ser concebida como um direito de todos indivíduos independente de sua classe social, sexo, raça ou local de moradia. Entretanto, a existência da lei não garantiu sua efetivação e, diante dessa negligência, a luta pela educação continua sendo pauta de luta dos movimentos sociais, educadores e pesquisadores.

A educação do campo, também tendo sua oferta negligenciada nos padrões definidos nos documentos oficiais, tem sido construída a partir das lutas históricas dos movimentos sociais, juntamente com outras reivindicações como a saúde, o direito a terra, a organização da produção, etc. Essas lutas, conforme o documento Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo, buscam efetivar o campo como um espaço de direito, não superior nem inferior a cidade, mas como espaço produto e produtor de cultura.

O documento citado pontua ainda que, entendida como direito, a educação não deve ser negada a população que vive nas áreas rurais. Um outro ponto tratado refere-se à submissão da organização das escolas do campo a organização das escolas da cidade. Por ter outro perfil de educando, as escolas urbanas não consideram os conhecimentos e as práticas produzidas pelos alunos do campo.

As escolas rurais devem buscar instigar nos alunos,

[...] a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente". (Brasil, s.d.b, p. 33).

Conforme o documento estudado, as iniciativas desenvolvidas como a Escola Ativa, Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais representam um acúmulo de experiências que poderão auxiliar nas discussões em busca da superação dos problemas de evasão presente na educação do campo. A partir dessas experiências, os últimos anos têm sido marcados por ações governamentais que buscam enfrentar o problema da escolarização e qualificação profissional da população que vive no campo. Assim, busca-se reverter o quadro de exclusão

---

<sup>6</sup> O direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. (Brasil, s.l., s.d.b. 53p, p.33).

escolar e, ao mesmo tempo, resgatar a dívida histórica desses jovens e adultos oferecendo-lhes oportunidade de acesso e permanência na escola.

Segundo dados do Panorama da Educação do Campo a taxa de atendimento a educação para a população de 7 a 14 anos tem atingido índices próximos ao da universalização, 97,1% com frequência líquida de 93,8%. Entretanto, essa realidade não é homogênea em nosso país, pois esse índice varia de acordo com a localização, meio rural e urbano e a região do país.

Em relação às taxas de distorção idade-série, isto é, o nível do desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional manter a frequência do aluno, podemos observar que a população que vive no campo tem sofrido o histórico desamparo em relação a qualidade da oferta educacional. As escolas rurais, desde as séries iniciais, apresentam elevados índices de distorção que se acentuam nas demais séries. Com taxas mais baixas as escolas urbanas demonstram estar conseguindo maior sucesso em suas políticas de ensino.

**Tabela 01: Distorção idade série**

	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL
<b>SÉRIE INICIAIS</b>	19,2%	41,4%
<b>SÉRIE FINAIS</b>	34,8%	56%

Fonte: Panorama da Educação do Campo, INEP/ MEC, 2007

Os dados da tabela 02 caracterizam o desempenho escolar em relação as regiões brasileiras e a área de atendimento ficando evidente que as variações traduzem, respectivamente, as diferenças no nível de desenvolvimento econômico associado a localização das áreas, urbana e rural.

**Tabela 02: Taxa de Distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2005**

	1ª a 4ª série				5ª a 8ª série			
	URBANA		RURAL		URBANA		RURAL	
	2000	2003	2000	2003	2000	2003	2000	2003
<b>BRASIL</b>	29,0	19,2	56,3	41,4	47,5	34,8	56,5	56,0
<b>NORTE</b>	43,6	30,6	63,5	53,7	62,4	46,6	75,9	65,2
<b>NORDESTE</b>	48,0	30,8	63,1	44,5	67,6	52,0	79,7	63,4
<b>SUDESTE</b>	15,9	11,8	35,0	23,8	35,7	24,0	52,2	38,4
<b>SUL</b>	15,3	11,5	20,4	15,0	31,1	23,8	36,6	27,5
<b>CENTRO OESTE</b>	26,9	18,4	41,8	31,4	53,1	36,4	63,0	48,9

Fonte: Panorama da Educação do Campo, INEP/ MEC, 2007

Os índices na região sul e sudeste são significativamente menores em comparação com os da região norte e nordeste, sejam eles nas áreas urbanas ou rurais. Mas, o documento analisado pontua que mesmo menores, os índices dessas regiões estão longe de ser considerado satisfatório. Dessa forma o que podemos pensar da educação que tem sido oferecida no campo se os índices observados são menores?

As taxas apresentadas no pelo Mec no Documento Panorama da Educação do Campo indicam que as condições socioeconômicas e o capital social mais desfavorável da população rural têm relação direta relação com esse resultado. Isso significa que o histórico desamparo do poder público com essa população contribuiu para o baixo nível do capital sociocultural por ela apresentado e assim, os altos índices de analfabetismo.

O Censo Escolar de 2005 mostra que a rede de educação rural no país atende 17,3% da matrícula nacional do ensino fundamental. Desses, 71,5% estão cursando de 1ª a 4ª série e 28,5% as séries finais do ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, nível de ensino com baixa cobertura nas áreas rurais, apenas 2,5% da matrícula nacional. (Brasil, 2007).

A forma de organização do ensino fundamental em turmas multiseriadas, turmas exclusivamente seriadas e mistas (multiseriadas e seriadas) tem sido algumas das estratégias de organização dessas escolas que apresentam baixa demanda e fluxo constante de alunos.

**Tabela 03: Número de estabelecimento e de matrícula segundo o tipo de organização do ensino fundamental – Brasil Rural – 2002/2005**

Forma de organização	Estabelecimento		Matrícula	
	2002	2005	2002	2005
Ensino Fundamental 1ª a 8ª série	100.967	90.413	6.236.447	5.799.387
Exclusivamente Multiseriada	61.927	53.700	1.681.562	1.371.930
Exclusivamente Seriada	19.455	18.446	3.035.459	2.986.209
Mista (multiseriada e seriada)	19.585	18.267	1.519.426	1.441.248

Fonte: Panorama da Educação do Campo, INEP/ MEC, 2007

Entretanto, algumas questões como a ausência de capacitação específica dos professores, falta de material pedagógico e ausência de infra-estrutura, acabam

interferindo e colaborando para que os baixos índices da qualidade da educação rural sejam mantidos.

A partir desses dados apresentados fica evidente que não é necessário apenas a oferta da educação no campo. A lei é clara e pontua a necessidade de uma reorganização da proposta curricular que atenda as especificidades da vida rural de cada região.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Sendo assim, compreendemos que é fundamental, para a organização da escola do campo uma proposta pedagógica que parta da interpretação da realidade e identifique os conhecimentos potencializadores relacionados ao meio em que vivem. Partindo dessa condição o documento Referência para uma política nacional de educação do campo pontua princípios que devem nortear a organização do trabalho pedagógico para as escolas do campo.

O primeiro refere-se ao papel da escola enquanto formadora de sujeitos e articulada a um projeto de emancipação humana, isso significa que a justiça social deva incorporada, em seu cotidiano. Sendo assim, o indivíduo passa a ser reconhecido como ser social responsável e livre, capaz de refletir e cooperar eticamente nas relações com o outro. O segundo princípio diz respeito a valorização dos diferentes e considera a importância da escola resgatar os diversos conhecimentos produzidos por toda a comunidade escolar (pais, alunos e comunidade em geral) e tratá-los enquanto instrumentos para a intervenção e mudança de atitude pedagógica.

Um outro princípio pontuado no documento se refere a ampliação dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos. Assim entendidos, o aprendizado não deve se resumir a sala de aula, mas se ampliar para os diferentes espaços vividos pelos alunos como na família, na convivência social, na cultura, no lazer, nos movimentos sociais etc. A vinculação da escola à realidade dos educandos é um

princípio que trata a escola como um espaço de enriquecimento das experiências de vida, onde se dê a reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença.

O princípio pedagógico da educação com estratégia para o desenvolvimento sustentável pressupõem a busca de reinvenções de possibilidades de uso do local pelas suas potencialidades. Isso significa levar em conta a sustentabilidade ambiental, agrícolas, agrárias, econômicas, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial e intergeracional. Por último é pontuado o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino a fim de construir políticas públicas de educação para o campo que levem em conta suas diferenças. Essas política públicas devem ser articuladas as especificidades de cada região.

Esses princípios buscam direcionar os Planos Estaduais e Municipais de educação para o campo a fim de que as propostas pedagógicas sejam mais coerentes à realidade dos povos que vivem no meio rural.

Tendo em vista a realidade da educação rural o governo federal através da Secretaria do Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego, do Meio Ambiente e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome vem desenvolvendo programas que buscam integrar a escolarização com a formação profissional de modo a preservar o modo de vida dos povos que vivem no campo. Um desses é o Projovem Campo – Saberes da Terra, que estaremos apresentando no próximo item.

## **2.1- O PROJOVEM Campo – Saberes da Terra**

O Projovem Campo – Saberes da Terra representa o programa do governo federal de escolarização em nível fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) para jovens agricultores/as familiares conforme definição da Lei 11.326/06<sup>7</sup>. Esses educandos, ao concluir os cursos, recebem certificados em Ensino Fundamental com Qualificação Profissional em Produção Rural Familiar.

Coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

---

<sup>7</sup> Os parâmetros que enquadram um agricultor ou agricultura familiar presentes na Lei 11.326/06: não deter área maior do que quatro módulos fiscais; utilizar predominantemente mão-de-obra familiar; ter renda familiar predominantemente originada de atividades vinculadas empreendimento; dirigir o empreendimento com auxílio de familiares;

(Setec), secretarias ligadas ao Ministério da Educação; pelas Secretarias de Agricultura Familiar (SAF) e Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), ligadas ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) do Ministério do Trabalho e Emprego e pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O programa citado surgiu em 2005 e atendeu até 2007 comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e pequenos agricultores tendo como referência a diversidade étnico-cultural e de gênero.

Tento como proposta a articulação da escolarização em nível fundamental integrada à qualificação social e profissional em Agricultura Familiar e Sustentabilidade o projeto tem como objetivo,

[...] garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino que sejam estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo (Brasil, s.d.a, p.02).

Busca-se também garantir a expansão da educação básica e o fortalecimento de propostas de Educação de Jovens e Adultos no Campo.

Atendendo jovens de 18 a 29 anos o programa representa uma inovação na política educacional de juventude brasileira ao propor a articulação entre “(...) a formação do jovem à valorização e ao fortalecimento da agricultura familiar para o desenvolvimento do país” (Brasil, s.d.a, p. 01).

A proposta pedagógica desse programa apresenta-se organizada a partir de um eixo articulador ‘Agricultura Familiar e Sustentabilidade’ que se amplia em eixos temáticos. Os eixos temáticos são os seguintes: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; c) Cidadania, Organização Social e Política Pública; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

O eixo articulador e os eixos temáticos buscam estabelecer diálogo com o Arco Ocupacional Produção Rural Familiar e suas ocupações que são os sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e aquícultura. Esse Arco Ocupacional se organiza a partir da base técnica comum Agroecologia, base esta que abrange esferas da produção e da circulação.

A aproximação das discussões temáticas como as áreas de conhecimento é proposta desse projeto. Esse diálogo visa aumentar o interesse pelas áreas de conhecimento (português, matemática, história, etc) e contribuir na compreensão e explicitação dos saberes que se apresentam nos eixos temáticos. Assim,

“O conjunto dessa organização curricular atua para a formação integrada ao mundo do trabalho e da cidadania, valorizando os saberes das diferentes práticas produtivas camponesas, as tradições históricas, culturais, os acúmulos tecnológicos e organizacionais cada vez mais presente entre os agricultores familiares do Brasil (Brasil, s.d.a, p.03).

O tempo pedagógico apresenta-se organizado em dois momentos. O primeiro é o Tempo Escola que representa o tempo dos jovens na escola. Nesse momento é realizado o trabalho de aprendizagem sobre os saberes técnico-científico dos eixos temáticos, o planejamento e execução de pesquisas, as atividades de acolhimento, a organização grupal e etc. O Tempo Comunidade é o período realizado nas comunidades que vivem. É o tempo que é realizado as atividades de pesquisas, estudos e experimentações técnico-pedagógicas para que possam compartilhar seus conhecimentos e experiências apreendidas na escola com as famílias e instâncias de organização social.

Para que esses tempos de aprendizagem se integrem efetivamente é necessário o levantamento, entre educadores, educandos e técnicos, das necessidades dos educandos e das comunidades. Assim, o planejamento e a discussão e definição das ações e alternativas para a geração de emprego e renda e de políticas de desenvolvimento sustentável e de agroecologia acontecem de forma coletiva.

A coordenação do Projovem Campo – Saberes da Terra apresenta-se organizada por três instâncias do âmbito federal que constituem a Gestão Nacional, são elas: o Comitê Interministerial<sup>8</sup>, o Comitê Pedagógico<sup>9</sup> e a Coordenação Executiva<sup>10</sup>. A execução é de responsabilidade das Secretarias Estaduais e/ou Municipais que se articularão com Escolas Agrotécnicas, Instituições de Ensino Superior e sociedade civil que atuam nessa área.

---

<sup>8</sup> Representantes do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS) e Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

<sup>9</sup> Composta por equipe técnica dos Ministérios parceiros e representantes pedagógicos dos movimentos sociais.

<sup>10</sup> Membros da Coordenação Geral de Educação do Campo (Cgec) da Secad/MEC que definem as equipes pedagógicas e de monitoramento e avaliação.

A fim de auxiliar na prática educativa o programa lançou em 2008 Cadernos Pedagógicos e materiais de divulgação como folder, artigos, boletins eletrônicos e jornais que favoreceram o desenvolvimento do Programa.

Para os profissionais que atuam no Programa é oferecido formação continuada em nível de especialização ou extensão universitária com no mínimo 360 horas. Instituições de Ensino Superior federal e estadual e os sistemas estaduais e municipais de ensino, que fizerem a opção pelo Programa, assumem a responsabilidade pelas formações.

A avaliação, que busca acompanhar a implementação do programa, é realizada pelo Sistema de Avaliação e Monitoramento do Projovem Campo - Saberes da Terra. A partir dela ajustes e correções imediatas do Programa, prestação de contas dos recursos recebidos, e ainda, o controle de cadastro, frequência e das ações pedagógicas são repensados e reorganizados.

O Programa Saberes da Terra surgiu em 2005 ligado a Secad e atendeu 12 estados (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC). Esses estados organizaram formações em parcerias com entidades e movimentos sociais do campo. Vinculado hoje ao Proeja o programa tem ampliado suas ações tendo realizado encontros estaduais de educadores na Paraíba, 'projeto de produção agroecológica' no Pará, 'projeto de Mandala' em assentamentos no Mato Grosso do Sul, 'noite da culinária camponesa' e 'projetos de vida dos educadores no Paraná, 'cadernos pedagógicos' no Maranhão, Paraná e Tocantins.

Para 2008 a previsão de atendimento foi de 35mil jovens agricultores familiares em parceria com 21 estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Amazonas, Para, Rondônia e Tocantins), municípios e movimentos sociais. A meta para 2011 é que 275.000 jovens sejam atendidos.

A seguir estaremos apresentando o Proeja, programa do governo federal de formação profissional, no qual hoje se insere o Projovem Campo.

## **2.2- Proeja – Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**

Tendo como proposta discutir e propor fundamentos para a integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e para os anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação inicial e continuada/Ensino Fundamental (Proeja FIC), é um documento integrante da proposta do Proeja (BRASIL, 2006) e foi instituído pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Sua organização é composta por dois blocos: o primeiro discute a questão do acesso, qualidade e permanência no ensino fundamental seja para educandos na idade regular ou para a EJA. O segundo aponta a necessidade da integração, no ensino fundamental, entre EJA com formação profissional/formação inicial e continuada para que essa, a educação, se torne mais significativa a seu público.

O dado que apresentamos anteriormente que mostra que 97% das crianças brasileiras entre 7 a 14 anos estão ingressando no ensino regular também é apresentado no documento do Proeja-FIC. Em sua análise é pontuado que a elevada taxa de evasão tem impedido a continuidade dos estudos dessas crianças fazendo com que o índice de concluintes do ensino fundamental, médio e superior seja progressivamente reduzido, em especial, entre as classes populares.

Reafirmando que a garantia do acesso não é suficiente para que a universalização da educação seja garantida, o documento estudado pontua os problemas relativos à estrutura da sociedade e a organização do ensino como responsáveis pela evasão presente em nosso sistema educacional.

Em relação aos problemas do sistema de ensino são apresentados como causas: a utilização de inadequadas concepções de educação e de práticas pedagógicas; financiamento insuficiente para o orçamento educacional; gestão dos sistemas que não apresentam continuidade das políticas públicas se configurando como política de gestão; gestão das escolas que demonstram pequena vinculação do trabalho pedagógico as necessidades dos educando, evidenciando que a concepção de gestão democrática que se restringe em eleger diretores; infraestrutura física inadequada; formação de professores, quando acontece, se reduz

apenas na qualificação continuada desconsiderando a necessidade do reconhecimento social e econômico, de adequadas condições de trabalho, de segurança física e patrimonial, de uma avaliação contínua e de assessoramento dos processos pedagógicos das instituições e o déficit de profissionais.

Os problemas pontuados evidenciam que as condições de organização dos sistemas de ensino ainda encontram dificuldades básicas. Essas dificuldades, conforme o documento Referência para uma política Nacional de Educação do Campo, devem ser superadas de modo a possibilitar condições reais de oferecimento de um ensino de qualidade social e assim, colaborar com a redução da pobreza e da concentração de riqueza na mão da minoria.

Dessa forma, o Proeja FIC, representa uma possibilidade de ações que buscam tratar a problemática da exclusão de forma totalizante a fim de reverter o processo que invisibiliza grande parcela da população brasileira. Esse processo compromete as possibilidades de inserção social, política e econômica dessa população que tem sido pressionada pelo aumento das exigências do mercado de trabalho por maiores níveis de escolarização e especialização da mão de obra.

O retorno aos estudos a fim de atender a exigência do mercado de trabalho de elevação do nível de escolarização fez aumentar o número de matrícula de 5ª a 8ª série do ensino fundamental (Proeja-FIC). Entretanto, as dificuldades de permanência fazem que o abandono dos estudos impeça a conclusão. A crescente evasão tem demonstrado, entre outras coisas, que o ensino oferecido não tem conseguido atender as necessidades dos educandos por melhoria em suas condições de vida.

O documento do Proeja-FIC afirma que "(...) integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA é uma opção que tem possibilidade real de contribuir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina" (p. 19). O documento pontua ainda que essa formação deve ser compreendida numa perspectiva de longo prazo, buscando condições para que o retorno dos educando não se dê apenas ao ensino fundamental, mas que possibilite a conclusão do ensino médio e superior. Para que isso aconteça é necessário uma política efetiva de melhoria da qualidade educacional que assegure a universalização do acesso à escola, condições de permanência e a efetiva aprendizagem do educando.

A discussão da proposta para a EJA traz para o foco de nossa discussão a necessidade de integração entre educação profissional e educação básica, instituída para o ensino fundamental no decreto 5.840/2005.

As tentativas de aproximação entre as realidades da educação e do trabalho encontram-se no esforço de articulação da formação profissional com a elevação de escolaridade do trabalhador, que demanda uma Educação Básica de qualidade. Essa formação pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral (Brasil, 2007, p. 23).

Essa articulação busca superar as propostas vigentes que fragmentam a escolarização propedêutica e a formação profissional que se apresenta com caráter instrumental visando apenas atender a demanda do mundo do trabalho (decreto 5.840/2005). Para que essa articulação da formação aconteça é necessário que ações integradas entre governo federal, estadual, municipal e a comunidade seja viabilizada deixando de lado programas focais, imediatistas, assistencialistas e de treinamento de mão de obra que seguem a lógica da empregabilidade.

A proposta do Proeja – FIC apresenta pressupostos que visam, a partir da realidade do aluno trabalhador, a integração curricular entre educação básica e EP. Os pressupostos se referem a compreensão do jovem e adulto como trabalhador e cidadão reafirmando a necessidade do educando ser percebido em totalidade. Essa totalidade pressupõe a compreensão do trabalho como princípio educativo, ou seja, compreender o trabalho como atividade produtora e reprodutora da vida humana e da sociedade, buscando assim articular ciência e tecnologia na integração entre Educação Básica e Profissional.

Um outro pressuposto se refere introdução de novas tecnologias e de técnicas de gestão. Esse busca, a partir da formação integral, permitir a inserção e permanência do indivíduo no mundo do trabalho. Para isso algumas habilidades devem ser consideradas como: maior conhecimento científico e tecnológico, raciocínio lógico, capacidade de abstração, de redigir textos e de compreendê-los, da maior iniciativa, sociabilidade e liderança, maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação, solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos e capacidade de tomar decisões.

A relação entre currículo, trabalho e sociedade é o pressuposto que defende a construção do currículo no conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e sociedade. Essa construção deve levar em consideração os conhecimentos, as experiências e a diversidade dos sujeitos.

Como princípios a proposta do Proeja – FIC pontua a necessidade da aprendizagem significativa onde o novo conhecimento tratado relaciona-se com os conhecimentos anteriormente construídos pelo aluno; o segundo, a necessidade do respeito aos saberes dos educados, que trata da importância da escola reconhecer que os sujeitos da EJA chegam na escola com identidades e culturas construídas ao longo de suas experiências; um outro princípio refere a construção coletiva do conhecimento que deve ocorrer na relação entre todos os envolvidos no processo de ensino; a vinculação entre trabalho e educação é um outro princípio que pontua a necessidade da escola propiciar a reconstrução de conhecimentos e de atitudes ligadas a emancipação humana; a interdisciplinaridade, compreendida como a (re)construção de conhecimentos a partir da relação teoria-prática e a avaliação como processo, ou seja, avaliação como um dos momentos do processo de aprendizado, são os últimos princípios apresentados no documento.

Articulando os pressupostos e princípios pontuados acima a proposta de integração do Proeja - FIC que tem por objetivo atender jovens e adultos a partir de 18 anos, embora no decreto 5.840/2006 permita a matrícula a partir dos 15 anos. O curso é presencial por compreender que o público atendido necessita dos elementos que compõe o cotidiano escolar para a necessária ressignificação da escola e das motivações para aprendizagem. A organização curricular aqui tratada deve conceber e tratar as disciplinas como meio de permitir que o aluno entenda a si mesmo, o outro, o mundo natural e social se apropriando de informações e assim tenha a possibilidade de escolher uma melhor forma de viver.

O curso, atendendo o previsto na LDB, terá tempo mínimo de duração de 1.400 horas. Destas, 1.200 horas para a formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional. Esse tempo de trabalho deve ser organizado considerando que os alunos da EJA apresentam diferentes anos de permanência na escola e diferentes níveis de conhecimento e de desenvolvimento intelectual. Assim, criar situações cooperativas e colaborativas de aprendizagem que promovam o intercâmbio de saberes e de resolução de problemas.

A avaliação, fazendo parte do processo de planejamento e organização curricular, deve possibilitar que o aluno acompanhe seu processo de desenvolvimento e dê pistas, ao professor, de novos caminhos para o trabalho pedagógico com o aluno.

Essas reflexões encaminham para que a avaliação, nesta proposta, possa ser entendida, então, como diagnóstico, num processo investigativo, de permanente indagação, orientador do planejamento, com vistas a promover aprendizagem e avanços de alunos e alunas (Brasil, 2007. p. 42).

Conforme apresentado no Proeja – FIC, áreas profissionais e arcos ocupacionais são sugeridos como caminhos para a organização curricular. São vinte e uma áreas profissionais sugeridas como parâmetros. Os arcos ocupacionais são vinte e quatro e representam um conjunto de ocupações relacionada com uma mesma base técnica que abrangem esferas da produção e circulação. Esta organização busca garantir a abrangência da formação ampliando as possibilidades de inserção ocupacional.

Dos arcos presente na proposta, um se refere ao programa Projovem - Saberes da Terra destinados a agricultores familiares. Esse trata das seguintes ocupações: culturas, pecuária, extrativismo, agroindústria, aquicultura como apresentado no item anterior.

A questão do financiamento aparece como ponto importante na discussão do Proeja - FIC. A estruturação do projeto deverá ser financiada com orçamento da União, recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e parcerias com outros órgãos e entidades, garantindo toda a capacitação dos envolvidos, infra-estrutura, locação de bens e serviços, material didático, de consumo, etc.

Entretanto, é também pontuado no documento que a insuficiência de recursos para a educação tem sido um problema. Assim, uma tentativa de solução foi proposta com a substituição do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério) fundo que garantia a vinculação de recursos constitucional apenas para o ensino fundamental, pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Esse fundo amplia a vinculação de atendimento para a educação infantil, ensino médio e modalidade EJA, prevendo

também o aumento de recurso de 15%, conforme LDB/2006, para 20% após quatro anos de sua implantação.

Mas essa ampliação não corresponde a valores significativos frente ao aumento do atendimento que se refere à inclusão do atendimento a educação infantil, ensino médio e modalidade EJA. Assim é destacada a importância da aprovação do Projeto Lei, Fundep, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional, que garantirá fonte de financiamento para a Educação Profissional.

## CAPITULO 3

### POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA DE EJA COM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA RURAL DE GOIÂNIA

#### 3.1 A realidade da escola e dos sujeitos na área rural

Ao iniciar esse capítulo é importante relatar que tínhamos a intenção de apresentar um breve histórico sobre as escolas rurais do município de Goiânia. Para isso solicitamos alguns dados ao departamento responsável na Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse nos informou, em documento de resposta, que [...] não dispõe de dados educacionais anteriores ao ano de 2003, uma vez que o Banco de Dados foi implementado naquele ano (Comunicação interna nº 1381/2009).

Dessa forma nos apresentaram dados referentes aos anos de 2003 a 2009 do número de matrícula total das escolas rurais e da turma de EJA, da única escola que apresenta turma dessa modalidade de ensino, dados esses pouco relevantes para nosso estudo e que apresentamos nos apêndices desse trabalho.

A autorização para a pesquisa nas escolas nos foi dada pelo Departamento Pedagógico da SME e ainda contamos com o consentimento das escolas envolvidas.

Para a realização dessa pesquisa selecionamos duas escolas<sup>11</sup> da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Uma delas é a Escola Municipal Ipê, a única escola da RME ainda denominada de rural que possui turma de EAJA<sup>12</sup>. E a Escola Municipal Murici que, embora não seja mais classificada como escola rural, apresenta algumas características que nos possibilitou estudá-la como poderá ser observado nesse capítulo.

A E.M. Ipê situa-se em uma área rural de Goiânia, região essa povoada por muitos nordestinos vindo, no primeiro momento, da cidade de Porta Alegre no Rio Grande do Norte. Hoje, embora tenha diversificado a cidade de origem dos moradores, ainda é muito forte a presença de nordestinos devido à vinda de familiares. A fundação da escola, conforme citado no seu Projeto Político Pedagógico, se deu devido a solicitação de moradores da região que não tinham

---

<sup>11</sup> Os nomes das escolas apresentados serão fictícios.

<sup>12</sup> A EJA (Educação de Jovens e Adultos) na SME-Goiânia é denominada de EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e encontra-se organizada como ensino fundamental.

condições econômicas de mandar seus filhos estudarem nas escolas urbanas ou ainda, pagarem aulas particulares oferecida por uma moradora da região. Assim, construída em um terreno doado por um morador, a escola foi fundada em 1968, na gestão do prefeito Íris Rezende Machado.

Atendendo alunos de educação infantil, ciclo I e II (turno vespertino) e do Projeto AJA (turno noturno) em turmas agrupadas<sup>13</sup> a escola foi fechada no final de 2008 pela Secretaria Municipal de Educação (SME), alegando baixa demanda de alunos. Depois de diversas manifestações da comunidade e equipe diretiva e do aumento do número de matrículas na turma do Projeto AJA, a fim de aumentar o número de alunos da instituição de ensino, a escola foi reaberta embora com a redução do número de profissionais e o fechamento da turma de educação infantil.

É importante destacar que o aumento do número de alunos para a turma do Projeto AJA<sup>14</sup> se deu devido a matrícula dos pais dos alunos do ciclo que, até aquele momento, apresentavam resistência em retomar os estudos. Mas diante da possibilidade de fechamento da instituição a comunidade se mobilizou participando das reuniões, realizando matrícula e retomando seus estudos.

A turma do Projeto AJA tinha um histórico de baixa demanda de alunos chegando a finalizar o semestre com apenas três educando frequentes. No ano de 2009 o quadro se alterou e segundo relato da professora o quantitativo de alunos tem se mantido e observou-se um maior envolvimento da comunidade nas atividades da escola. Esse envolvimento se refere a participação nos eventos para arrecadar recursos financeiro ou no auxílio na realização de algumas atividades como limpeza e preparo da merenda devido o déficit de funcionários.

A organização pedagógica segue as mesmas orientações das escolas urbanas da RME, entretanto até o ano de 2008, aconteciam reuniões trimestrais com o objetivo de tratar de assuntos pedagógicos. Essas reuniões eram denominadas de

---

<sup>13</sup> A escola já experimentou diversas formas de organização, entre elas multiseriação, seriação, Escola Ativa em turmas biseriadas, ciclo alternativo (dois agrupamentos juntos) e hoje cada ciclo em uma turma. Maiores informações sobre a organização de ciclo de formação humana da SME Goiânia consultar a proposta pedagógica da mesma.

<sup>14</sup> Projeto AJA: Organização da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série em módulos de 01 a 06 com 180 dias letivos, 3 horas diárias e 540 horas presenciais, dentro ou fora da escola. Podendo acontecer em escolas ou em outros espaços que estabeleça parceria com a SME essa organização trabalha com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Matemática e Educação Física, todos abordados interdisciplinarmente e com a mesma carga horária anual. (GOIÂNIA. Resolução nº 140/2005).

Formação para as Escolas Rurais embora não tratassem de temas vinculados a ruralidade.

Os alunos da turma do Projeto AJA são trabalhadores que realizam as diversas funções solicitadas na região como jardineiro, caseiro, doméstica, descarregador de caminhão, diarista em capinagem, pedreiro etc. Em suas falas demonstram o cansaço do trabalho pesado dos sete dias da semana, a grande maioria não possui folga, e da falta de horário determinado para encerrar o dia de trabalho.

A E.M. Murici situa-se em uma região de chácaras que tem crescido muito nos últimos anos. Sua fundação em 1996 é o resultado do esforço da comunidade que lutou para a criação de uma escola que atendesse as crianças que iam a pé para uma instituição de ensino em um outro setor, pois ainda não havia linha de ônibus.

Em conversa com funcionários da escola foi relatado que a mesma passou também por ameaça de fechamento indicado pela SME há alguns anos atrás. Esse fato foi revertido devido à resistência da comunidade escolar que demonstrou a necessidade daquela unidade de ensino para a região. Entretanto, depois desse acontecimento a secretaria informou que a escola não seria mais classificada enquanto rural. Entretanto, a E.M. Murici participa, juntamente com a E.M. Ipê da formação diferenciada que discutem questões do trabalho pedagógico oferecida pela SME.

Mesmo não sendo classificada como escola rural, selecionamos essa unidade de ensino para nossa pesquisa devido a algumas características que a mesma apresenta como baixa demanda de alunos, alunos da EAJA realizarem trabalhos diversos relacionados ao campo, apresentar alunos provenientes de várias regiões do país e não possuir outra escola próxima.

Atendendo maior número de alunos e funcionando os três turnos essa escola possui quatro turmas no ensino noturno organizados conforme a proposta da SME como Organização Alternativa<sup>15</sup>. Três turmas de 5ª a 8ª séries e uma turma de 1ª a 4ª série.

---

<sup>15</sup> Organização de 5ª a 8ª série para escolas que atendem duas ou três turmas. Adotando a Base Curricular Paritária essa proposta garante os oito componentes curriculares previstos na legislação organizados em cinco áreas de conhecimento, são elas: Comunicação: língua portuguesa e estrangeira; Desenvolvimento Lógico: matemática; ciências naturais: Ciências (físicas, químicas e

Nas duas escolas estudadas aplicamos 20 questionários. Desses, dois foram desconsiderados, pois várias questões estavam em branco, assim, 18 foram analisados.

Os questionários foram utilizados enquanto roteiro e várias das informações tratadas durante as conversas com os alunos foram consideradas nesse trabalho. Esse fato se deu devido a dificuldade dos alunos lerem, entenderem e responderem as questões propostas preferindo que eu fizesse as anotações.

Nos dezoito questionários analisados observamos uma predominância de alunos do sexo masculino nas turmas.

**Tabela 04 – Alunos por sexo.**

<b>SEXO</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Masculino	66,66%
Feminino	33,33%

Fonte: questionários aplicados para essa pesquisa.

Em relação a faixa etária dos educandos foi observado que:

**Tabela 05 – Alunos por faixa etária**

<b>IDADE</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
17 – 29 anos	22,22%
30 – 45 anos	50%
46 – 60 anos	22,22%
Não declarou	5,55%

Fonte: questionários aplicados para essa pesquisa.

Pelos dados acima apresentados podemos observar a predominância do sexo masculino e alunos (as) na fase adulta. Segundo o Documento da VI Confinteia isso acontece, pois as gerações mais velhas ainda reproduzem o padrão de discriminação das décadas de 60 e 70 onde o conhecimento sistematizado, saber ler e escrever, possui importância menor para as mulheres. Dessa forma, ainda é observado, nas turmas onde há o predomínio de alunos na faixa etária adulta e idosa o menor número de alunas. Esse fato acontecia pois o conhecimento tratado na escola não apresentava significado para a mulher que iriam assumir apenas as funções domésticas (cuidados com a casa e filhos). Hoje, assumindo não apenas

funções no lar a mulher tem participação na vida econômica da família e divide com os homens espaços de escolarização e no mercado de trabalho.

Segundo o mesmo documento fato esse não mais é percebido entre os jovens onde se observa menor índice de analfabetismo na população feminina (1,6%) que na masculina (3,2%).

Ao questionarmos sobre a profissão desempenhada pelos alunos observamos uma diversidade de ocupações não esperada por nós no início da pesquisa. Por se tratar de escolas em área rural ou com perfil rural, esperávamos encontrar ocupações relacionadas a esse meio, fato que aconteceu de forma pouco expressiva. Embora a maioria dos alunos afirmava que desempenha diversas funções, de acordo com a oferta de emprego e salário, foram pontuadas as seguintes ocupações desempenhadas no momento da entrevista: jardineiro, caseiro, doméstica, responsável pelas tarefas do lar, padeiro, agricultor, comerciante, costureira, pedreiro, etc. As que mais apareceram apresentamos na tabela 06.

**Tabela 06 – Profissão**

<b>PROFISSÃO</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Jardineiro	22,22%
Doméstica	16,66%
Caseiro	11,11%
Do lar	11,11%

Fonte: questionários aplicados para essa pesquisa.

A partir dos dados identificados na pesquisa observamos que a demanda de trabalho no meio rural tem se diversificado e os trabalhadores, a fim de garantir o emprego e a sobrevivência, têm se desdobrado em ocupações diversas que aprendem em suas vivências cotidianas. Por não terem acesso a espaços de qualificação profissional os alunos trabalhadores tornam-se reféns das ofertas de trabalho, ou seja, mudam de emprego e função com frequência estando sempre aprendendo novas habilidades de trabalho sem poderem qualificar sua mão de obra e por ela cobrar valor justo.

Em relação a vida escolar os educando pontuaram os motivos que os afastaram da escola durante sua infância. Nesse aspecto a necessidade de trabalhar foi o fator que mais apareceu enquanto justificativa de abandono dos estudos.

**Tabela 07 – Afastamento da escola**

<b>MOTIVO QUE O AFASTOU DA ESCOLA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Necessidade de trabalhar	50%
Dificuldade de acesso a escola	16,66%
Nunca estudou	16,66%
Mudança de endereço	11,11%

Fonte: questionários aplicados para essa pesquisa

Eles relatam que não podiam ficar muitas horas envolvidos com a escola já que além do tempo da aula havia ainda o tempo de deslocamento, pois as escolas não eram próximas a suas casas e não havia meio de transporte que eles pudessem utilizar. Entre os alunos que nunca estudaram, antes da experiência atual, foi pontuado como justificativa a dificuldade de acesso a escola e a necessidade do trabalho.

Não deslocado da questão do trabalho o motivo da mudança constante da família, aparece em menor índice, 11,11%. A mudança das famílias em busca de emprego impedia e ainda impede as crianças de irem para a escola. O Aluno 14 contou que sempre deixavam para começar a estudar no início do ano para ir apreendendo do começo. Mas no ano seguinte estavam de mudança novamente, assim, quando teve condições de freqüentar a escola já havia ficado adolescente. “Aí, fiquei com vergonha de estudar com as crianças menores” (Aluno 14 da escola E.M. Murici). Relatos como esses reafirmam que o afastamento da criança do campo da escola tem como causa principal às condições econômicas da família.

O freqüente abandono dos estudos dos moradores do campo tem levado ao baixo nível de escolaridade desses povos como constatados em pesquisas apresentadas por nós no capítulo 2. A tabela apresentada abaixo mostra que o abandono dos estudos se acentua nas séries mais avançadas acarretando maior índice de distorção idade-série no ensino médio.

**Tabela 08 : Distorção idade-série no meio rural**

<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Ensino Médio	59,1
De 5ª a 8ª série	56,0
Até 4ª série	41,4

Fonte: Brasil, 2007

Ao tratar da questão dos motivos que levaram os educando a retornar os estudos ou mesmo a realização de sua primeira matrícula na escola o trabalho apareceu novamente como fator decisivo como podemos observar na tabela 09.

Tabela 09 – Retorno a escola

<b>MOTIVOS DO RETORNO A ESCOLA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Exigência do trabalho	50%
Realização pessoal	22,22%
Incentivo do marido	5,55%

Fonte: questionários aplicados para essa pesquisa

Ler e escrever são habilidades pontuadas por eles como uma exigência da vida cotidiana, daí a necessidade de retomarem os estudos. “Não consigo anotar uma receita que minha patroa passa por telefone, anotar um recado. Parece que nunca fui na escola, fico muito nervosa” (Aluna 5 da E.M. Ipê). Ela explica ainda que continua os estudos, pois precisa melhorar de vida, tem vergonha da profissão que desempenha (não quis responder a questão sobre o assunto) e não consegue escrever perto da patroa. Outro aluno pontua “Quando chega um produto novo eu preciso saber como usar, a medida certa, eu preciso escrever também, me ajuda a abrir a mente” (Aluno 14 da E.M. Murici).

Inseridos em uma sociedade letrada é indispensável que os moradores do campo se apropriem desse código lingüístico. Entretanto, é preciso ampliar a compreensão desse educando sobre leitura e escrita, para isso as escolas devem buscar não apenas formar decodificadores, mas

(...) leitores e escritores autônomos, que dominem o código lingüístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias; de compreender criticamente sua realidade intervindo para transformar (a práxis), pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão como imagens, o que vai além do que tem sido observado em muitas práticas de alfabetização na EJA” (Brasil, 2009. p:34).

É muito marcante, na fala da maioria dos alunos entrevistados, que buscam na escola uma possibilidade de mudar de emprego. Expressões como “emprego melhor”, “trabalho menos duro”, “trabalho mais valorizado” aparecem constantemente em nossas conversas. “Preciso aprender a ler, pois o mercado está

competitivo” (Aluno 14 da E.M. Murici). “Quando terminar os estudos fica mais fácil, ler e escrever ajuda muito” (Aluno 16 da E.M. Murici).

O retorno a escola tendo em vista uma certificação que o tornará apto ao mercado de trabalho é o objetivo central dos educandos que ingressam na EJA. A escola deve, portanto trabalhar com os educandos para que eles possam compreender que, embora importante a certificação não pode ser a única busca em sua ida para a escola. Sabemos que essa escola que temos é insuficiente para as atuais exigências do mercado de trabalho. Infelizmente, ou felizmente, nossos alunos ainda não sabe disso, por isso continuam buscando lá essas aspirações. Arroyo (1999) pontua que,

“O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade como de quem mora no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus de poucas letras precisam o trabalhador urbano, o trabalhador da roça menos ainda. O mercado nunca foi um bom conselheiro para construir um projeto de educação básica” (p. 18).

É necessário que a escola veja seus alunos como sujeito de direitos, que o aluno do campo possui uma história e uma cultura e não classifique-a. Assim será possível contribuir na formação desse sujeito sem continuar enganando-o e efetivamente vincular educação aos direitos da humanidade e dessa forma poder atender as reais necessidades dos educandos.

A realização pessoal foi o motivo que apareceu em segundo lugar nas respostas dos questionários. Observamos que os alunos valorizam a escola, “A escola é um espaço de boas amizades” (Aluno 11 da E.M. Murici). O mesmo aluno pontuou ainda sua vontade de ser um leitor: “sempre quis ler romances”.

O retorno à escola justificado pela insistência do marido foi um dado diferenciado que encontramos em nossa pesquisa. É comum, nas turmas de EAJA, relato de mulheres que enfrentam dificuldades em continuar os estudos devido a proibição dos maridos. Esse dado é tratado na pesquisa acerca do perfil dos Sujeitos da EJA, sistematizada pelos alunos desta disciplina da F.E.-UFG- 2008/01 onde é apresentado que 25% dos 166 alunos entrevistados disseram ter abandonado a escola por questões familiares, entre elas, marido ciumento, pais impediam e gravidez. Entretanto, uma de nossas entrevistadas, a Aluna 03, pontuou que seu retorno a escola se deu devido a solicitação do seu marido.

Foi unânime, nos questionários analisados, a resposta de que os alunos acreditam que a escola pode ajudar em suas vidas. Segundo eles novas possibilidades de emprego poderão ser assumidas após concluir os estudos. Eles relatam que vários empregos exigem grau de escolaridade; pontuam também que é necessário o estudo para tirar documento (carteira de motorista). “Os cursos ajudam em tudo. Se não ajuda em uma coisa ajuda em outra, com os cursos as pessoas a aprender direitinho” (Aluno 07 da E.M. Murici).

O Aluno 02 diz que a escola, pode ajudar na vida de todos os alunos se criasse o projeto de horta comunitária. Mostrando toda a área da escola diz que podia ser desenvolvido esse projeto e todos seriam beneficiados. “O Projeto Horta Comunitária para as famílias tirar e levar para casa, isso é um patrimônio da gente” (Aluno 02 da E.M. Murici).

A fala desse aluno apresenta uma compreensão pouca presente na fala dos demais, pois ele trata da necessidade de organizações coletivas que possam contribuir para a melhoria de vida do grupo. Contradizendo a lógica individualista do capital o aluno propõe a criação de uma horta comunitária que para além de suas necessidades individuais atenda a todos. A referência de coletividade tratada por esse educando tem sido trabalhada pelos movimentos sociais do campo, entre eles o MST, que tem lutado, segundo Arroyo, 2003, pela humanização das condições de vida. Essas lutas são lutas coletivas em torno de direitos do ser humano, lutas para o coletivo. “Sujeitos coletivo histórico se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (p:33). É necessário construir ou reconstruir a noção de coletividade no interior da instituição de ensino, para que o aluno compreenda a coletividade a partir da vivência cotidiana em um espaço público.

Ao questionarmos se a forma como a escola encontra-se organizada tem auxiliado em seu trabalho e sua vida os alunos reafirmam que sim.

Tabela 10 – Contribuição da escola

<b>A ESCOLA COMO ESTÁ ORGANIZADA TEM CONTRIBUÍDO PAR SEU TRABALHO E PARA SUA VIDA?</b>	
Sim	88,88%
Não	22,22%

Fonte: questionários aplicados para essa pesquisa

“A escola pode ajudar em tudo, basta eu sair para procurar um endereço, se não sei ler fico como cego (Aluno 11 da E.M. Murici). A confiança de que a escola contribui em seu trabalho e em sua vida é predominante entre os alunos que responderam o questionário. Esse fato aumenta a responsabilidades de todos os envolvidos no processo de educação formal (poder público, professores, pesquisadores e movimentos sociais) de repensarem as organizações curriculares de modo a estabelecer reais vinculações com as necessidades do educando e assim a escola efetivamente, contribuir com a vida e o trabalho do educando.

Ao explicar como isso tem acontecido pontuam, mais uma vez, a importância do aprendizado da leitura e escrita. Os educandos consideram que essas habilidades os qualificarão para o mercado de trabalho na disputa por outras vagas de emprego que exigem menos esforço físico, portanto, empregos mais valorizados.

Arroyo e Fernandez (1999) pontuam necessidade da escola do campo ampliar os conhecimentos tratados, pois existe uma tradição de serem pobres de saberes e conhecimentos. Afirmam que é necessário os currículos ampliem os conteúdos para além do ler, escrever, contar e do aprender conhecimentos necessários ao trabalho cotidiano: plantar, colher, mexer com enxada. É preciso “... incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (p: 26).

Não podemos compreender e fazer da escola rural a reafirmação da visão simplista de educação que o aluno traz de seu cotidiano. A escola deve, conforme o Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia, oferecer condições para que o direito a educação se materialize de modo que o educando possa aprender, ampliar e partilhar os conhecimentos e saberes apreendidos durante sua vida. É preciso que os alunos vejam seu modo de viver com respeito, perceber o seu valor. “... eu quero trabalhar em outra coisa melhor do que ser doméstica, eu quero um emprego mais valorizado” (Aluna 04 da E.M. Ipê). Uma outra pontuou que retornou os estudos para ajudar os filhos na escola. Ela explicou que assim a escola auxilia em sua vida, “eu preciso ajudar meus filhos para eles estudarem e terem uma vida melhor” (Aluna 04 da E.M. Murici).

Arroyo (1999) fala sobre a necessidade da escola rural não reproduzir os estereótipos urbanos da visão do campo, recuperando a memória coletiva, o identitário, analisando os falsos personagens como o Jeca Tatu, homem preguiçoso,

e o caipira do dente podre presente nas festas juninas. A escola do campo precisa reafirmar os valores do campo para que, a opção de saída desse espaço, feita pelo trabalhador, seja uma opção consciente.

Apenas 22,22% dos alunos pontuam que a escola não tem auxiliado no trabalho. Desses 50% declararam que não trabalham fora e não vêem necessidade dos conhecimentos tratados na escola em suas vidas. Os outros 50% afirmam que para o trabalho que realizam hoje a escola não tem auxiliado, mas irá auxiliá-los quando assumirem outros empregos.

A contribuição da escola não restringe apenas em melhorias no trabalho. Os educandos demonstram outras situações que o aprendizado da leitura e escrita os auxiliam como ir a Goiânia, ver televisão, ler as placas nas ruas, entender as contas, a fazer um pedido em um bar ou restaurante. “Antes eu não enxergava, hoje já enxergo” (Aluno 12 da E.M. Ipê).

Apresentando uma confiança acrítica na escola os alunos demonstram dificuldade em perceber outras formas de contribuição da escola em suas vidas. Depois de conversarmos sobre a possibilidade de cursos que poderiam qualificá-los para o trabalho alguns alunos concordaram que a escola poderia passar informações sobre cursos (locais e valores). Poucos pontuaram que a escola pode vir a ser um espaço de realização desses cursos, que a formação profissional pode acontecer juntamente com o ensino regular. Outros continuaram afirmando que a função da escola é ensinar a ler e escrever.

A E.M. Murici já desenvolve com os alunos, no horário de aula, o curso de eletricista. Os alunos entrevistados citaram o curso que tem acontecido, mas demonstraram dificuldade de pensar outras áreas. Acredito que a fragmentação entre teoria e prática contribui para prejudicar a visualização, pelos educandos, de outras possibilidades de integração da educação básica com a EP.

Entre os alunos que visualizara a possibilidade de realização de cursos integrados foi pontuado as seguintes áreas: pedreiro, ordenha, escritório, mecânico, eletricidade, datilografia, computação, curso na área de plantio de uva e de agricultura orgânica, costura, pintor, limpeza, merendeira, agronomia.

Dentre os cursos citados observamos que existe um pequeno interesse dos educandos em permanecer trabalhando em profissões ligadas ao meio rural. Quando questionamos sobre o motivo alguns alunos pontuaram a desvalorização desse trabalho e o desejo de trabalhar em funções que exigem menos esforço físico.

Assumindo funções que não exigem uma qualificação específica em espaços de formação formais, os trabalhadores rurais desconhecem a exigência constitucional de integração entre a educação básica à educação profissional. Por não visualizarem essas possibilidades acabam descartando a possibilidade de qualificação da mão de obra e conseqüentemente, de melhor remuneração pelo seu trabalho.

### **3.2- Dialogando com uma possibilidade de aproximação EJA e EP na área rural**

Reafirmando o que foi tratado anteriormente o documento da VI Confinteia afirma a necessidade da educação superar os processos hierarquizados, verticalizantes, a lógica disciplinar, os conteúdos fragmentados, estáticos, distantes da realidade e acrílicos que contribuem no processo de alienação dos indivíduos. Persistir com essa lógica no interior das instituições de ensino é adiar ainda mais uma formação que possa colaborar para que o aluno construa possibilidades de repensar a organização de sua vida e de sua sociedade.

O trabalho na escola com saberes do cotidiano; com a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la (Confinteia, 2009, p:33).

A articulação da educação básica com a educação profissional tem representado uma dessas possibilidades que busca garantir não apenas as condições de sobrevivência do trabalhador, mas de formação de sujeitos críticos. O documento citado acima pontua ainda que para acontecer a integração curricular é imprescindível que se reconheça “(...) as competências profissionais como conteúdo e saberes já portados por jovens e adultos, alterando a forma de produzir currículo na escola, reconhecendo a necessidade de uma formação crítica e ética que extrapole a mera profissionalização” (p.36).

A partir dessas considerações e levando em conta nossa experiência nessa pesquisa podemos afirmar que pensar contribuições para um currículo integrado exige necessariamente o conhecimento da realidade. Se não tivéssemos

estabelecido o diálogo com os educandos estaríamos apresentando nesse momento uma seleção de cursos profissionalizante voltados para a área rural, que não teriam significado para o público em questão. Reafirmar isso parece ser um pouco repetitivo, mas esse é o primeiro e fundamental princípio para o repensar de uma proposta curricular.

Confirmando nossa afirmação o Documento da IV Confinteia apresenta três pontos que devem ser considerados na organização do trabalho, são eles: aprender, ampliar e partilhar conhecimentos e saberes. Os sujeitos da EJA já trazem experiências em diversas áreas de atuação e essas experiências não podem ser desconsideradas. O aluno precisa ter seus conhecimentos valorizados e compartilhados e só assim ampliados. Eles precisam apreender a reconhecer que possuem conhecimentos e que o processo de aprendizagem é um processo de ampliação desses conteúdos.

Uma questão que acredito ser fundamental no trabalho de ressignificação curricular para as escolas rurais e a não fragmentar teoria e prática, trabalho material e intelectual. Os conhecimentos devem ser tratados em totalidade e não parcelados para que valor equivalente seja dado a cada dimensão do conhecimento. Assim acredito que a escola colaborará para a valorização, entre os educandos, das diversas profissões mesmo que desqualificadas pelo sistema capitalista. Para isso o diálogo entre as disciplinas, da educação básica e da educação profissional, deve ser estreitado constituindo uma unidade de trabalho.

Penso que para a unidade de trabalho se constituir é necessário que se rompa a estrutura dos livros didáticos urbanos, dos projetos temáticos descontextualizados e dos cumprimentos das listas de conteúdos tradicionais. É preciso reconstruir a organização curricular para a escola do campo, desvinculando-a da escola urbana, mesmo diante do campo urbanizado que foi encontrado em nossa pesquisa.

Entre as áreas que os alunos pontuaram em nossa pesquisa apresentaremos algumas reflexões:

Jardinagem é uma área de atuação que mais apareceu nos questionários. Esta associada a hortaliça pode contribuir não só com a possibilidade de trabalho como também para o fornecimentos de legumes para a alimentação da família. A profissionalização nessas áreas, além de utilizar diversos conhecimentos que os alunos já possuem podem contribuir para uma melhor atuação de modo a valorizar a

profissão já exercida. Conhecimentos sobre cuidados com o solo, relações entre clima, estações do ano e o plantio, agricultura orgânica, época de cultivo de melhor plantio dos vegetais, valor nutricional dos alimentos, benefícios para nosso corpo, etc.

Culinária/Merendeira é uma outra área que foi identificada na pesquisa e que pode ser trabalhada enquanto forma de qualificação da mão de obra. Sub-áreas como higiene (pessoal e com o ambiente), valor nutricional dos alimentos, alimentação saudável, normas de etiqueta, economia e reaproveitamento de alimentos, etc, podem ser trabalhadas.

Nas conversas com os alunos percebo a importância de uma formação na área de Direito Trabalhista. Os alunos tratam com naturalidade o fato de não terem final de semana e nem hora de encerrar o dia de trabalho. A questão da carteira de trabalho, hora extra, férias, feriado são entendidas enquanto concessões dos patrões e não direitos do trabalhador. Necessário se faz reconhecer o que é lei, o que é direito para que, no diálogo com o empregador o trabalhador não se coloque como submisso, obrigado a aceitar as condições e saiba defender seus direitos legais. É uma área que pode fazer parte de qualquer curso de profissionalização.

Segurança no trabalho e Primeiros socorros é uma outra área que pode entrar em qualquer curso de formação. Lidando com condições precárias de trabalho os cuidados com a segurança no trabalho e primeiros socorros muito contribuiria em prevenir acidentes e agravar eventuais lesões que podem comprometer a saúde do trabalhador.

Embora os serviços de servente e pedreiro não tenham tido destaque nas entrevistas observamos nas conversas com os alunos que muitos exercem essas funções informalmente auxiliando amigos e parentes na construção de suas moradias. Dessa forma aponto essa área de formação enquanto uma possibilidade de estratégia de organização coletiva para melhores condições de vida da comunidade.

Os apontamentos aqui apresentados têm como objetivo mostrar que as áreas de formação significativas para cada grupo social devem ter como fonte os alunos, a realidade que se insere a escola. Assim acredito que os coletivos escolares devam se organizar enquanto pesquisadores a fim de poderem contribuir para que uma escola de qualidade social seja efetivada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugar que ajude a formar os sujeitos destas transformações. (Caldart, 2003, p:72)

Iniciamos nosso trabalho com o objetivo de apresentar propostas de áreas de formação para as escolas rurais que integrasse EP e EJA. A expectativa de identificarmos áreas de interesse dos alunos voltadas para trabalhos ligados ao campo foi logo frustrada. No decorrer de nossa pesquisa descobrimos que as demandas da realidade das escolas estudadas apontam para outros caminhos, outras áreas de formação. Dessa forma foi necessário colocarmos nossas expectativas de lado e olhar a realidade estudada com os olhos e ouvidos bem atentos a fim de que pudéssemos reconhecer um novo objeto que se formava.

A mudança de foco desse estudo reafirmou a necessidade de aproximação dos sujeitos para que as necessidades sejam percebidas. Acredito que esse movimento deve acontecer com os coletivos escolares nos espaços de discussão da proposta curricular e de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Olhar atentamente a realidade é fundamental para não levarmos padrões, externos ou propostas descontextualizadas. Os elementos presentes na realidade pesquisada são necessários para a definição de uma proposta curricular que possibilite uma formação significativa para os educandos. É importante ressaltar que os elementos significativos estão sendo formando no dia a dia de cada povo e é revivido diariamente pelos alunos de nossas escolas. O trabalho do professor pesquisador deve ser esse: desfazer-se de seus pré-conceitos e conhecer a realidade vivida pelos educandos. A relação entre professor e alunos, entre escola e comunidade é um passo para o reconhecimento da realidade, é a estratégia de definição da proposta curricular significativa.

O contato com os educandos, que a cada entrevista desfazia nossas expectativas, foi mostrando que estávamos querendo definir uma proposta curricular sem vínculos com a realidade. As entrevistas, que tinham como objetivo apenas reafirmar as possibilidades de áreas de trabalho voltadas para o meio rural abriu espaço para um novo caminho dessa pesquisa. E esse caminho não era novo, pois

já se encontrava construído naquele grupo, e apenas nos foi revelado na aproximação da realidade.

Nesse observar, ouvir e perceber a vida dos alunos acreditamos ter conseguido perceber alguns elementos significativos que precisam ser considerados na elaboração das propostas curriculares de integração EP e EJA.

Penso que contribuir para a discussão curricular não é definir currículo. O diálogo com os alunos sobre a escola e suas vidas aponta elementos imprescindíveis para a definição dos eixos curriculares, seja para as escolas do campo, da cidade, da criança e do adulto.

“O que está faltando é descobrirmos aqueles núcleos, aqueles pilares ou aquelas matrizes, que terminaram sendo as vigas mestras que vão construir um projeto de educação básica. Esta é uma das tarefas centrais nesse momento: captar a escola, a educação que está brotando, captar o que há de educativo no conjunto de ações, e gestos, lutas do movimento social do campo” (Arroyo, 2003, p: 16).

Reafirmamos também a necessidade de manutenção e investimento nas escolas rurais contrapondo a estratégia, de algumas secretarias de educação, que tem fechados escolas visando à redução de gastos. O transporte, que busca os alunos para as escolas urbanas, reafirma a evasão por dois motivos. Um deles é que não garante a freqüência devido a dificuldade do aluno conciliar o horário de saída do trabalho e de pegar o ônibus; e outro motivo é a descontextualização da proposta curricular das escolas urbanas que não atendem as necessidades do aluno trabalhador do campo.

A integração EP e EJA para as escolas rurais deve, portanto atender as necessidades da população dessas áreas sendo necessário, portanto investimentos públicos. Esses devem visar a garantir a manutenção dessas escolas, mas também a ampliação do atendimento e a melhoria da qualidade do ensino. Para isso é importante ressaltar a necessidade de ações coletivas entre os sujeitos no sentido de lutarem, junto ao poder público, pela melhor qualidade da educação do campo.

Por qualidade de ensino nas escolas rurais compreendemos a definição de uma proposta que além de garantia da oferta, permanência do educando até a conclusão dos estudos a efetiva aprendizagem. Mas que essa aprendizagem garanta uma formação que atenda as necessidades de sobrevivência, formação profissional de acordo com as demandas da região, e a formação para a

emancipação do indivíduo, isto é, que possibilite a a compreensão da organização da sociedade que se inserem de modo que os educandos possam, de forma mais consciente, fazerem opções em suas vidas.

Dessa forma, esperamos que os apontamentos aqui apresentados possam contribuir com as discussões sobre a educação no campo no sentido de afirmação de esses espaços e de uma formação significativa para as pessoas que vivem no campo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação Básica e o Movimento Social no Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, v. 01.

ARROYO, Miguel. Pedagogia em movimento, o que temos que aprender com os movimentos sociais. Currículo sem fronteira, v.3, n.1 pp: 28-49. jan/junho2003.

BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. *Educ. Soc.*, Dez 2006, vol.27, no.97, p.1137-1157. ISSN 0101-7330

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)/Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009a.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC-Secad, mar 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em 19/01/2009b.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental – Documento Base. Proeja – FIC. Brasília: MEC, ago 2007.

\_\_\_\_\_. Equipe Executiva do Projovem Campo – Saberes da Terra CGEC/SECAD/MEC. PROJOVEM Campo – Saberes da Terra. s.d.a. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf>>. Acesso em 20/01/2009.

\_\_\_\_\_. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios. s.l., s.d.b. 53p.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Pesquisa acerca do perfil dos Sujeitos da EJA, sistematizada pelos alunos desta disciplina - 2008/01. Goiânia, 2009. Acessado em 01/07/2009 no sitio <http://forumeja.org.br/go/?q=node/231>

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento in Revista Currículo sem Fronteira, v.3, n.1 pp.60-81, jan/junho 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Os Impactos da Reforma Educacional do Governo FHC na Educação Física Brasileira**. In: CASTELLANI FILHO, Lino (Org.). **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: \_\_\_\_\_ FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMO, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. **Movimentos Sociais, Trabalho e Educação – o desafio da democratização**. Goiânia, 2007. (digitado)

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.15-21, maio/ago. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em 08/04/2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Clavatta, Maria, e Ramos Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. São Paulo: Cortez, 2005.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. **Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos: Uma Organização Alternativa de 5ª à 8ª Série**. s.d. (mimeogr.).

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 140/2005, de 22 de junho de 2005. Estabelece a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação.

HADDAD, Sérgio; Di Pierrô, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Maio/jun/jul/ago/ 2000 nº 14. Revista Brasileira de Educação

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: apreendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos** (orgs). Rio de Janeiro, 2004, DP&A editora.

MACHADO, Maria Margarida; FERRO, Ernani Gorski; FERREIRA, Cinthia Mendes. s/d.

MANFRED, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

Minayo, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho do campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NEVES, Lúcia M.W. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In \_\_\_\_\_(org.) **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Educação & Sociedade ISSN 0101-7330 *versão impressa* Educ. Soc. v.26 n.92 Campinas out. 2005 Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil- Maria Clara Di Pierro

Rummert, Sônia Maria. **Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores** Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27 Revista Brasileira de Educação 153

SHIROMA, E. Oto e CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação**. In: Educação & Sociedade. V.18 n. 61, Campinas, Dez. 1997.

## **APÊNDICES**

**CEFET - GOIÁS**

**Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.**

**Integração Curricular na Escola Rural: possibilidades de uma educação de qualidade social aos povos que vivem no campo**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

A participação na pesquisa é de caráter voluntário e os participantes terão suas identidades devidamente preservadas.

1 - Dados de Identificação:

Gênero: feminino ( ) masculino ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Grau de escolarização: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício: ( ) autônomo ( ) empregado

Caso seja empregado: ( ) carteira assinada ( ) sem carteira assinada

2 - Em relação a sua vida escolar:

( ) Nunca parou de estudar

( ) Parou de estudar. Motivos:

a) Falta de interesse

b) Dificuldade de acesso a escola

c) Necessidade de trabalhar

d) Constante mudança de endereço, casamento ou nascimento de filhos;

e) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3 - O que levou você a retornar seus estudos?

a) ( ) Nunca parou.

b) ( ) Exigência do trabalho;

c) ( ) Mudar de emprego

d) ( ) Realização pessoal

e) ( ) Necessidade de ajudar os filhos

f) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4 - A escola pode ajudar a sua vida: sim ( ) não ( )

Como: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 - A escola como está organizada tem contribuído para seu trabalho e para sua vida?

( ) Sim Não ( )

Como: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 - Você mudaria de moradia a fim de continuar seus estudos?

Sim ( ) Não ( )

7- Se a escola oferecesse cursos de formação profissional, qual seria sua área de interesse? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 - Como a escola poderia auxiliar na sua formação profissional?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### EM. GIRASSOL

ANO BASE	MATRICULADOS TOTAL
2003	46
2004	36
2005	40
2006	52
2007	35
2008	24
2009	22
<b>TOTAL</b>	<b>255</b>

MATRICULADOS PROJETO AJA
/

### EM. FLOR DE LIZ

ANO BASE	MATRICULADOS TOTAL
2003	86
2004	77
2005	92
2006	90
2007	49
2008	38
2009	42
<b>TOTAL</b>	<b>474</b>

MATRICULADOS PROJETO AJA
/

### E.M. IPÊ

ANO BASE	MATRICULADOS TOTAL
2003	49
2004	63
2005	67
2006	58
2007	59
2008	56
2009	60
<b>TOTAL</b>	<b>412</b>

MATRICULADOS PROJETO AJA
12
15
14
11
13
27
<b>92</b>

\* Dados referentes ao mês de Abril