



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GISELE BATISTA HERDY**

**NEXOS ENTRE A EJA E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE:  
A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO/RJ**

Rio de Janeiro  
2015

GISELE BATISTA HERDY

**NEXOS ENTRE A EJA E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE:  
A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Janáina Specht da Silva Menezes.

Rio de Janeiro  
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***DISSERTAÇÃO DE MESTRADO***

**GISELE BATISTA HERDY**

**NEXOS ENTRE A EJA E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE:  
A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO/RJ**

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, 11/08/2015.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes - UNIRIO  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Jorge Nassim Vieira Najjar – UFF  
(Examinador externo)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliane Ribeiro Andrade – UNIRIO  
(Examinadora interna)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Wellington Mendonça de Amorim – UNIRIO  
(Examinadora externo)

Dedico este trabalho

A Deus, em primeiro lugar, por sua onipotência, onisciência e onipresença em minha vida. Pelo Seu grande amor por mim, pela força nos momentos de fraqueza e por Sua Verdade, direcionando as minhas convicções.

Aos meus amados pais, pelo amor incondicional e apoio constante em todas as minhas conquistas, com oferta de amparo nos momentos de fraqueza.

A quem tem contribuído em minha trajetória, confiando em meu potencial e me incentivando a crer que eu posso sempre mais e mais.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas são as pessoas a quem agradeço pelo incentivo para a conclusão deste estudo.

Aos meus pais, Daniel e Adiméa Herdy, pelo amor incondicional, pela referência de caráter íntegro e pelo apoio constante, me encorajando nas horas mais difíceis de minha vida.

Às minhas irmãs, Daniele e Graciele Herdy, pela amizade e respeito às minhas escolhas.

À minha orientadora, professora Janaína Specht da Silva Menezes, grande referência intelectual que instigou minha autonomia e acreditou na realização deste projeto. Agradeço as competentes indicações de caminhos a seguir, as discussões realizadas, as leituras atenciosas e as valiosas contribuições.

Aos professores Jorge Najjar (UFF), Eliane Andrade (UNIRIO) e Wellington Amorim (UNIRIO) pelas inquietações compartilhadas, pelas indicações bibliográficas para o estudo e pertinentes colocações durante o processo de qualificação, investigação e análise.

Ao corpo docente de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e à equipe de secretaria deste Programa.

Aos profissionais que cooperaram com este estudo, por meio de entrevistas e/ou com apoio na disponibilização e discussão de informações e dados.

Ao Fabio Dutra, pela leitura e compartilhamento de ideias que me permitiram ampliar reflexões, pelo incentivo para as conquistas acadêmicas, profissionais e pessoais.

Aos amigos Carla Cristiane Silveira, Marcelo Azeredo, Heliziane Silveira, Andréa Villela, Angélica Hastenreiter e Keene Pedreti, que acompanharam o processo de ingresso e conclusão do curso de Mestrado, me apoiando e me incentivando em meio às dificuldades.

Aos colegas da turma do Mestrado 2013, especialmente a amiga Rozineide Brasil, pelo apoio durante o curso realizado e aos professores e colegas do NEEPHI (UNIRIO) pelas discussões que muito contribuíram em minha formação acadêmica.

Aos colaboradores José Antônio Vieira, Tereza Cristina Guimarães, Lilian Kroff e Cláudia Leopoldino pela acolhida nos caminhos finais da pesquisa.

Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico.

Pierre Bourdieu

## RESUMO

Esse trabalho teve por objetivo investigar o processo de construção e desenvolvimento da proposta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, associada ao segundo segmento do ensino fundamental. A referida proposta, em sua estrutura, pretende garantir a oferta de EJA regular por meio da ação da rede pública de ensino e, ainda, propiciar a formação profissional mediante o estabelecimento de convênios com entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, atuantes no município. Partindo das pesquisas bibliográfica e documental, apresentamos uma análise sobre políticas de EJA e de ensino profissionalizante, pós-década de 1930. Na sequência, abordamos as parcerias público-privadas. Tendo por base a pesquisa de campo, caracterizamos a educação municipal e discutimos categorias emergentes do estudo, a citar, a *origem*, o *desenvolvimento* e a *(re) avaliação da proposta* intitulada “ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – integrado ao ensino profissionalizante na rede municipal de educação de São Gonçalo”, também conhecida na rede municipal como EJA Profissionalizante. Entre os resultados observados em torno da *origem* da proposta, destacamos que ela esteve condicionada a ações políticas que operam especialmente por meio das relações de força, bem como a priorização por parte dos gestores da educação municipal. Na análise do *desenvolvimento*, a ênfase recaiu sobre as parcerias estabelecidas com o SENAT/SG e o SENAI-RJ, indicando percepções, críticas e possibilidades. No que tange à *(re) avaliação da proposta* constatamos a necessidade de ampliar espaços de comunicação e participação entre a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, os profissionais de ensino atuantes na EJA e a sociedade civil, na perspectiva da gestão democrática. E mais, percebemos, ainda, que a proposta, construída para integrar a EJA ao ensino profissionalizante, na realidade, encerra um caráter de concomitância, considerando distintos programas curriculares, agentes formadores, tempos, espaços e certificações. Por fim, apontamos o desafio de ampliar a discussão democrática em torno da proposta a fim de efetivar a sua implantação e de favorecer a construção coletiva de uma política de Estado destinada a essa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Políticas públicas em educação. EJA. Ensino Profissionalizante. Parcerias Público-Privadas. São Gonçalo.

## ABSTRACT

This paper aimed to investigate the development and building process of Education of Youngster and Adult People (EJA) related to the professionalizing education from the municipality of São Gonçalo, associated to the second segment of elementary education. The referred proposal, in its structure, intends to make sure the offering of the regular EJA through the public education network, and yet, to propitiate the professional training by the aid of covenant with national social service private organizations, learning and professional training active in the municipality. Starting from the documental and bibliographical research, we present an analysis regarding EJA policies and professionalizing education, post 1930's decade. In the sequence, we introduce the public-private partnership. Based on field research, we characterize the municipal education and we discuss emergent categories in the study, to be mentioned, the *origin*, the *development* and the *(re) evaluation of the proposal* titled "elementary education in this modality of education of youngster and adult people – EJA – integrated to the professionalizing education in São Gonçalo municipality education network", also known in the municipal network as Professionalizing EJA. Among the observed results regarding the origin of the proposal, we highlight that it has been conditioned to political actions that operates specially by power relations, as well as a prioritization by the municipal education management. In the analysis of the *development*, the emphasis recurred on the partnership made with the SENAT/SG and SENAI-RJ, indicating perception, criticism and possibilities. Regarding the *(re) evaluation of the proposal* we verified the necessity of widen the communication spaces and participation among the Municipal Secretary of Education, the Municipal Council of Education, the professionals working at EJA and the civil society, in the perspective of a democratic management. Furthermore, we realized, yet, the proposal, constructed to integrate EJA to professionalizing education, in reality, it has a character of concomitancy, considering distinct curricular programmes, agent makers, time, space, and certifications. In conclusion, we point the challenge of widen the democratic discussion around the proposal that aims to actualize its establishment and to favor the collective construction of a state policy destined to this modality of teaching.

**Keywords:** Public policies on Education. EJA. Professionalizing Education. Private-Public Partnership. São Gonçalo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da localização geográfica do município de São Gonçalo no território brasileiro .....	83
Figura 2 - Prédio da SEMED - 2014 .....	87
Figura 3 - Estrutura observada na SEMED – 2014 .....	88
Figura 4 - A organização da EJA em São Gonçalo – 2014 .....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes das entrevistas semiestruturadas - 2014 e 2015.....	25
Quadro 2 - Ações para a alfabetização e escolarização popular no período entre 1950 e 1964.....	37
Quadro 3 - Níveis e destinação da educação profissional .....	50
Quadro 4 - Desenvolvimento da educação profissional .....	53
Quadro 5 - O desenvolvimento do Projovem, segundo as modalidades e objetivos.....	56
Quadro 6 - EJA e educação profissional como meta do PNE 2014 – 2024 .....	58
Quadro 7 - Comparação entre as teorias neoliberal e terceira via .....	63
Quadro 8 - Identificação dos entrevistados, 2014 e 2015.....	81
Quadro 9 - Convênio celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gonçalo e o SENAT/SG, São Gonçalo – 2014 .....	125
Quadro 10 - Convênio celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gonçalo e o SENAI-RJ, São Gonçalo – 2015 .....	130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População economicamente ativa, por grupos de idade, sexo e situação de ocupação, São Gonçalo - 2010 .....	84
Tabela 2 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por ocupação e frequência na escola, São Gonçalo - 2010 .....	85
Tabela 3 - PEA, posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal, São Gonçalo - 2010 .....	86
Tabela 4 - São Gonçalo, comparativo do número de escolas da rede municipal, segundo etapa e modalidade de ensino, São Gonçalo - 2013 e 2014 .....	89
Tabela 5 - Comparativo das matrículas na rede municipal de ensino de São Gonçalo - 2012 – 2014 .....	90
Tabela 6 - Aproveitamento escolar, no horário diurno, no ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo, segundo o ano/etapa do ciclo – 2014.....	90
Tabela 7 - Aproveitamento escolar na modalidade de EJA, no horário noturno, 1º semestre, São Gonçalo - 2013 .....	97
Tabela 8 - Aproveitamento escolar na modalidade de EJA, no horário noturno, 1º semestre, São Gonçalo - 2014 .....	98
Tabela 9 - Aproveitamento no Programa Brasil Alfabetizado em São Gonçalo, nos ciclos 2011 e 2012 .....	99
Tabela 10 - Aproveitamento no Projovem Urbano em São Gonçalo, nos ciclos 2012/2013 e 2013/2015 .....	100

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CD	Conselho Deliberativo
CF	Constituição Federal
CIM	Centro de Inclusão Municipal Helen Keller
CIT	Conferência Internacional do Trabalho
CIUG	Centro Interescolar Ulysses Guimarães
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMESG	Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREFCON	Centro de Referência de Formação Continuada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP's	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEA	População economicamente Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PMSG	Prefeitura Municipal de São Gonçalo
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional do Transporte
SEPE-SG	Sindicato Estadual de Profissionais de Educação de São Gonçalo
SIMEC	Sistema Integrado do Ministério da Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 POLÍTICAS DE EJA E DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE .....</b>	<b>28</b>
1.1 O contexto normativo das políticas de EJA e de ensino profissionalizante: de 1930 à Constituinte 1987-1988 .....	31
1.2 O contexto normativo das políticas de EJA e de ensino profissionalizante: da Constituição de 1988 ao período atual .....	44
<b>2 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS .....</b>	<b>60</b>
2.1 O processo de constituição das parcerias público-privadas: uma interdependência legalizada.....	61
2.2 As parcerias público-privadas e a educação de jovens e adultos .....	70
<b>3 A PROPOSTA DE EJA RELACIONADA AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (RJ) .....</b>	<b>81</b>
3.1 São Gonçalo e sua estrutura de ensino municipal .....	82
3.1.1 A educação de jovens e adultos do município .....	92
3.2 A construção e o desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo .....	100
3.2.1 A origem da proposta de EJA Profissionalizante .....	102
3.2.2 O desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante .....	111
3.2.2.1 <i>O documento base da proposta de EJA Profissionalizante</i> .....	118
3.2.2.2 <i>As parcerias estabelecidas na EJA Profissionalizante</i> .....	122
3.2.3 O processo de (re) avaliação da proposta de EJA Profissionalizante.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A - Permissão do secretário de educação de São Gonçalo (2014) para a realização da pesquisa.....</b>	<b>165</b>

<b>ANEXO B - Carta de apresentação da pesquisadora .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO C - Matriz curricular do ensino fundamental – anos iniciais - 2015 .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO D - Matriz curricular do ensino fundamental – anos finais – 2015. ....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO E - Portaria nº 0031/2015 .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO F - Portaria nº 50/2015.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista a ser aplicada na pesquisa de campo com representantes da PMSG e do CME.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista a ser aplicada na pesquisa de campo com representantes de parcerias e da sociedade civil .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação: o ponto de partida para a abordagem do tema**

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu há alguns anos, quando iniciei a atuação como professora da educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de São Gonçalo e comecei a observar a realidade específica daqueles estudantes no ensino fundamental, em atraso na escolarização.

A necessidade de possibilitar um suporte pedagógico aos estudantes para a construção de conhecimentos, de ampliar a compreensão referente a estes participantes, bem como de entender a organização e o funcionamento da EJA, tendo em vista as ofertas educacionais existentes em São Gonçalo e as relações estabelecidas para o atendimento desta demanda, me direcionaram a refletir. Nessa perspectiva, considerando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), no compartilhamento de ideias entre teoria e prática, realizei alguns estudos acerca do tema que me possibilitaram avançar na reflexão sobre a EJA, especialmente naquele município.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que se destina àqueles que não conseguiram estudar na idade regular. Mais do que o acesso à formação em uma educação considerada popular, trata-se de uma alternativa viável para assegurar gratuitamente “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996b, art. 37, §1º).

Em atuação na EJA, notei que vários estudantes do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) precisavam do atendimento ao direito de escolarização e, sobretudo, de alcançar um nível cultural, científico e tecnológico que lhes permitisse o desenvolvimento de habilidades e lhes oportunizasse uma mudança pessoal e socioeconômica, com possibilidade de diminuição das desigualdades típicas da estratificação social.

Após vencerem o desafio de (re) ingressarem na escola e, apesar de, na maioria das vezes, haver uma relação agradável entre professores e estudantes, muitos abdicavam de nela permanecer, desestimulados pela distância relacional entre os conteúdos programáticos e as suas necessidades imediatas.

Outra causa da evasão era a descrença de que o diploma de ensino fundamental, etapa hoje quase universalizada na educação básica, pudesse produzir mudanças expressivas em

suas vidas. A busca do atendimento imediato de suas demandas primárias não lhes permitia lutar por uma certificação, se esta não os direcionasse ao mercado de trabalho.

Concomitantemente, em exercício na orientação educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC), constatei a importância do ensino profissionalizante para a formação e inserção dos estudantes no mercado de trabalho, sem, é claro, substituir ou minimizar a educação básica regular.

Vivenciando ambas as realidades, verifiquei o grande interesse de vários estudantes da EJA, de 6º ao 9º ano, em realizarem os cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela FAETEC, especialmente, assistente financeiro, auxiliar de pessoal, de recursos humanos, de operações logísticas e administrativo, recepcionista e organizador de eventos. Contudo, o pré-requisito de conclusão do ensino fundamental impossibilitava, e ainda impossibilita, a matrícula daqueles estudantes.

Diante desse dilema em que a EJA de ensino fundamental já não parecia atender às necessidades dos estudantes, uma vez que não propiciava formação para o trabalho, comecei a refletir sobre os movimentos existentes para acolher essas demandas, para auxiliar na transposição dos limites e no alcance de mobilidade social por meio da educação.

O anseio por um projeto que atendesse as demandas associadas à EJA em São Gonçalo e a verificação de que são necessárias reformulações, que a distanciasse de um ensino sem concretas perspectivas de inserção no mercado de trabalho, me impulsionaram a participar do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no intuito de desenvolver uma pesquisa que imbricasse a EJA de ensino fundamental com o ensino profissionalizante. Aprovada para cursar o Mestrado em Educação, em 2013, eu comecei a construir este estudo, que foi indutor de reflexões, análises e inquietações a respeito do tema.

Ao procurar a Secretaria de Educação de São Gonçalo para fazer um levantamento inicial da pesquisa, constatei o desenvolvimento de uma iniciativa da rede municipal associada à educação de jovens e adultos de ensino fundamental (6º ao 9º ano), na perspectiva de unir a EJA e a educação profissional, qual seja, o projeto, à época, em fase inicial de elaboração, intitulado “ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) integrado ao ensino profissionalizante na rede municipal de educação de São Gonçalo (RJ)”. Nesse sentido, foi definido que o direcionamento deste trabalho se voltaria para a análise desta proposta.

## Contextualização, delimitação do objeto de estudo e o problema de investigação

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São Gonçalo apresentou uma população de 999.728 habitantes no último Censo Demográfico (IBGE, 2010a). Desse contingente, foi registrada uma população de 672.750 habitantes com idade compreendida entre 15 e 59 anos (IBGE, 2010c), o que nos conduz a consideração de que aproximadamente 67,3% integra a faixa etária que mais apresenta condições de interferir na realidade e apoiar o desenvolvimento municipal.

Quando pensamos em desenvolvimento, geralmente o correlacionamos à renda e à estrutura econômica, materializadas no sistema capitalista. Mas além dessa ótica, observamos que o atendimento às necessidades básicas como saneamento, moradia, saúde, previdência, educação, está, também, diretamente ligado ao âmbito social e cultural e considera aspectos simbólicos no posicionamento de agentes e grupos, em meio às relações de força estabelecidas.<sup>1</sup>

O contexto socioeconômico de São Gonçalo – o qual recebe influência de movimentos externos ao município, a citar, da inferência de instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ)<sup>2</sup>, em Itaboraí; o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Pacto da Mobilidade Urbana<sup>3</sup> que, entre suas medidas, prometem viabilizar a construção da linha 3 do metrô que ligará o município àqueles de fronteira, como Niterói e Itaboraí –

---

<sup>1</sup> Segundo Ranieri (1994), o direito ao desenvolvimento é individual e coletivo, ou seja, participando de desenvolvimento social, econômico, cultural e político, todos poderão também, dele se beneficiar. Com base na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (Resolução nº 41/128, de 04.12.1986), a autora explica que se trata de um direito antropocêntrico, sendo o ser humano o sujeito central do desenvolvimento e metaindividual, “porque supõe, necessariamente, a responsabilidade individual e coletiva dos seres humanos (em face de certas condições de ordem material e moral) no respeito aos direitos do homem e das liberdades fundamentais; e, o atendimento de seus deveres em relação à comunidade” (RANIERI, 1994, p. 124). Na Carta Magna, a garantia de desenvolvimento nacional é vista como objetivo fundamental da República (BRASIL, 1988, art. 3º, II).

<sup>2</sup> Empreendimento com a finalidade de expandir a capacidade de atividade petrolífera de prospecção, extração, refino e distribuição de derivados de petróleo da Petrobras – empresa reconhecida no país, firmada com sociedade de economia mista e personalidade jurídica de direito privado. Devido a acontecimentos de ordem política e financeira, em que por meio de uma investigação conhecida como “operação lava jato” foi descoberto um esquema bilionário de corrupção e desvio de dinheiro dos cofres da Petrobrás, envolvendo diversas empreiteiras do País e políticos de vários partidos, a Petrobrás – principal investidora do COMPERJ – teve suas ações desvalorizadas e tem demonstrado impossibilidade de investir os recursos necessários para a conclusão do projeto, estando este, em compasso de espera no período final da escrita dessa dissertação, julho de 2015, o que tem gerado grande compulsão na política brasileira e protestos por parte da sociedade civil.

<sup>3</sup> O Programa de Aceleração de Crescimento e o Pacto da Mobilidade Urbana, de âmbito federal, visam favorecer, respectivamente, o desenvolvimento nacional por meio de ampliação de investimentos direcionados à infraestrutura e aos transportes públicos (BRASIL, 2014a).

permite inferir a possibilidade de ampliação do desenvolvimento local<sup>4</sup> revelando a urgência de, por meio da educação, preparar jovens e adultos para terem acesso, e melhor usufruírem, às oportunidades que poderão surgir.

Para Andrade (2011, p. 48), São Gonçalo luta “para novamente se tornar referência no Estado, com bons índices econômicos, com a instalação de indústrias de diversos setores em seu território, a fim de gerar novos empregos para a população”. A autora enfatiza o discurso político de mudança do perfil de “cidade-dormitório”, relacionado à significativa parte da população que trabalha em municípios vizinhos, como Niterói e Rio de Janeiro, e destaca a contribuição de cada cidadão para o desenvolvimento da cidade, sobretudo por meio do trabalho.

Nesse sentido, entre outros, com vistas a usufruir das ofertas de emprego de forma estável, se torna relevante, *a priori*, investir em uma educação básica que contemple os aspectos culturais, científicos e tecnológicos articulados, conforme disposto na LDBEN, “preferencialmente, com a educação profissional” (BRASIL, 1996b, art. 37). Nesta perspectiva, Frigotto apresenta que:

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2007, p. 1.144).

Em reflexão sobre a dualidade na educação brasileira cumpre destacar sua existência desde a década final da Primeira República com “o aparecimento do técnico em escolarização, a nova categoria profissional” (NAGLE, 2001, p. 136), que promoveu uma reforma educacional, já que, até então, a educação elementar, livresca e abstrata, era destinada às elites, não havendo a formação profissional.

Segundo o autor, naquele período, “embora se pense na preparação de jovens para as carreiras econômicas, o princípio se traduz de forma a atribuir à escola profissional tão-somente o papel de regeneração e formação das classes menos favorecidas” (NAGLE, 2001, p. 149), tendo em vista a formação de mão de obra nacional e não o desenvolvimento do trabalho intelectual.

---

<sup>4</sup> Neste estudo consideramos o desenvolvimento local como uma representação da “singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da *mobilização das energias* da sociedade, explorando as *suas capacidades e potencialidades* específicas” (BUARQUE, 1999, p. 9, grifos do autor).

Eis, então, a coexistência de duas propostas com escolas distintas: uma voltada para a formação acadêmica, prestigiada e a cargo da iniciativa privada, especialmente, da Igreja Católica e, outra, de caráter profissionalizante, voltada para a preparação de um ofício e de trabalhos manuais, de responsabilidade estatal.

Na década de 1930, depois de cursar o ginásio, os jovens poderiam ingressar no 2º ciclo do ensino secundário ou, se matricular em um dos cursos profissionalizantes, na maioria frequentados pelas elites e pelas classes populares, respectivamente.

A proposta de uma escola única ocorreu com a Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, sendo este com habilitação profissional, a fim de favorecer o desenvolvimento intelectual e profissional, tendo em vista a articulação entre teoria e prática, no sentido acadêmico, profissional e social.

Ventura (2001, p. 75) destaca que, na década de 1990 – “tendo como lógica que à escola cabe o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996b, art. 39) – a LDBEN 1996 reservou espaço privilegiado para a educação profissional, a ser articulada com o ensino regular e estratégias de educação continuada no intuito de dar suporte ao desenvolvimento de competências, em conotação individual e incentivo à competitividade.

A proposta de integração da EJA com a formação profissional está sendo discutida em São Gonçalo, de modo a, além da oferta de EJA regular, possibilitar uma profissionalização que considere aprendizagens aplicáveis ao mundo do trabalho.

Assim, com foco nos jovens e adultos, surgiu **o objeto deste estudo**, a saber, a proposta de “ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – integrado ao ensino profissionalizante na rede municipal de educação de São Gonçalo,”<sup>5</sup> que vem sendo construída desde março de 2013, ocasião em que a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED) designou uma Coordenação de Projetos,<sup>6</sup> atuante na Subsecretaria de Ensino e Apoio Pedagógico, com vistas a propor ações voltadas para a melhoria educacional.

A proposta visa a atender ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), integrando duas modalidades de ensino: a EJA e o ensino profissionalizante. Embora a construção e desenvolvimento do projeto constituam-se responsabilidades especialmente da SEMED, o mesmo conta com parcerias de entidades privadas nacionais de serviço social,

---

<sup>5</sup> Doravante, essa proposta também poderá ser chamada de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, ou resumidamente, EJA Profissionalizante, conforme vem sendo conhecida na SEMED.

<sup>6</sup> Em 2014, a Coordenação de Projetos foi alterada para Coordenação de Ensino Profissionalizante, vinculada à Coordenação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de São Gonçalo.

aprendizagem e formação profissional, as quais assumem a obrigação para com a formação profissional dos alunos, como proposta de contribuírem com o desenvolvimento municipal. Trata-se, portanto, de uma corresponsabilidade ativa entre o público e o privado, considerando nessa aliança os interesses que cada parte deseja sobrepor.

Desde o início do processo de construção da proposta de EJA Profissionalizante, destacou-se a necessidade de atendimento aos jovens e adultos e, concomitantemente, o direcionamento destes estudantes à atuação profissional, por meio de formação específica. Em linhas gerais, a proposta visa à oferta de EJA em nível de ensino fundamental, considerando a responsabilidade do município de provê-lo, e de formação profissionalizante, a ser concretizada por meio das parcerias estabelecidas.<sup>7</sup>

Inserido no campo das ciências humanas, este trabalho reflete especialmente sobre dois pontos centrais de análise do objeto de estudo, a EJA e o ensino profissionalizante, e traz a discussão sobre as parcerias público-privadas no ensino fundamental, ineditamente apresentada em uma proposta da rede municipal de ensino de São Gonçalo.

Convém observar que todo o desenvolvimento do estudo foi marcado pela imprevisibilidade e pela incerteza, as quais, ao mesmo tempo que fascinaram e motivaram a pesquisa, causaram tensões associadas à constante dificuldade de previsão quanto à efetivação da proposta.

Concordamos com Chizzotti (2006, p. 19), ao afirmar que:

A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que ele elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado.

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que no processo de pesquisa para a construção do referencial teórico deste estudo, encontramos o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Formação inicial e continuada – Ensino Fundamental, PROEJA-FIC (BRASIL, 2007e), de âmbito federal, que defende a formação profissional aliada à escolarização. Verificamos que este Programa, em São Gonçalo, foi executado em duas escolas municipais, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), e que, atualmente, encontra-se desativado no município. O PROEJA-FIC se constituiu em base para a elaboração da proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, se diferindo desta porque, de modo inovador, parte de uma iniciativa municipal, considerando o estabelecimento de parcerias firmadas entre a PMSG e algumas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional atuantes no município, no intuito de propiciar o *locus* para a qualificação profissional.

No levantamento da questão central deste estudo, verificamos enfrentamentos e interessou-nos entendê-los, observando os avanços e também apontando as contradições, os conflitos, as relações de força, que são próprias do campo social e político e que estão diretamente ligadas ao objeto de estudo.

Considerando tais enfrentamentos, buscamos responder ao seguinte **problema de investigação**: como vem se desenvolvendo a proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo?

A validade, a relevância e a busca por resposta(s) ao problema de investigação direcionaram esta pesquisa e reafirmaram a possibilidade de conhecer os acordos, os enfrentamentos e as ações realizadas, o que ampliou o interesse pelo tema, nos direcionando na definição da metodologia para a realização deste estudo.

### **Objetivos e Metodologia de Pesquisa**

Como **objetivo geral** desta pesquisa delimitamos investigar o processo de construção e desenvolvimento da proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, associada ao segundo segmento do ensino fundamental.

Partindo do objetivo geral, os **objetivos específicos** centraram-se em:

- (1) descrever as políticas de EJA e de ensino profissionalizante, a partir dos anos 1930;
- (2) apresentar as parcerias público-privadas no contexto das políticas públicas em educação, especialmente associadas à EJA;
- (3) caracterizar o campo da educação no município de São Gonçalo;
- (4) discutir a construção e o desenvolvimento da proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo.

Com base no objeto, no problema e nos objetivos desta pesquisa, definimos “uma metodologia de trabalho, ou seja, a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 27), que melhor pode auxiliar a investigação proposta e esclarecer as relações estabelecidas, iluminando o objeto de pesquisa.

Para o enfoque do objeto deste estudo – que considera questões políticas, econômicas e sociais – optamos por uma pesquisa de cunho prioritariamente qualitativo, que segundo Creswell (2010, p. 211) é “interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”, considerando o ambiente natural, a coleta de dados no campo e a subjetividade, sem, contudo, pretender o subjetivismo.

A **pesquisa qualitativa**, entendida por Creswell (2010), considera o caráter imprevisível, onde tudo pode mudar de acordo com os achados no campo. Para o autor, os contextos social, político e histórico do problema, bem como o caráter interpretativo por parte do pesquisador, permitem novas interpretações dos leitores da pesquisa, podendo envolver várias perspectivas. Vale ressaltar, ainda, que consideramos dados quantitativos, na busca por uma visão realista/objetivista nas relações e da análise de indicadores oficiais e dados estatísticos.

A investigação teve por base um **estudo de caso**, definido por Creswell (2010, p. 38) como aquele “em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos”. Esta estratégia de investigação nos permitiu a exploração e interpretação do processo de construção e desenvolvimento da proposta em estudo.

Os seguintes procedimentos metodológicos subsidiaram o levantamento das informações:

- (1) **pesquisa documental**, na qual nos apropriamos de documentos normativos relacionados à EJA e ao ensino profissionalizante, como portarias, decretos e leis, que foram selecionados e utilizados, considerando sua pertinência para a compreensão do objeto de pesquisa;
- (2) **pesquisa bibliográfica**, na medida em que consideramos artigos, dissertações e textos sobre o tema, objetivando obter embasamento para as análises associadas ao objeto de estudo, inserido em um espaço sociopolítico permeado por relações de força; e
- (3) **pesquisa de campo**, que nos ofereceu subsídios empíricos para a análise do processo de construção e desenvolvimento da proposta em questão, observando o posicionamento indissolúvel entre teoria e prática.

Para a compreensão da EJA relacionada ao ensino profissionalizante, descrevemos as políticas construídas nesse campo de atuação utilizando documentos normativos, datados a partir da década de 1930 e analisados à luz da pesquisa bibliográfica, considerando as contribuições de autores como Saviani (2007, 2008), Ventura (2001, 2011), Secchi (2010), Nagle (2001), Teixeira (1997, 2004), Freire (1979, 1987, 1996), Haddad e Di Pierro (2000), bem como Bourdieu (1996, 1980, 1998a, 1998b, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2009), haja vista que a conjuntura política que se faz associar à construção e desenvolvimento da proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante em São Gonçalo é permeada por movimentos de

relações de força e, durante as análises, elas emergiram, motivo pelo qual lançamos mão dos estudos de Bourdieu, um dos principais autores na abordagem deste tema.

As entrevistas foram realizadas prioritariamente na Secretaria Municipal de Educação, localizada no centro de São Gonçalo, entendida no presente trabalho como um ambiente institucional reconhecido como *lócus* de relações e construções educacionais locais.

É interessante destacar a importância de discutir esta proposta especialmente no âmbito da SEMED, sendo esta uma Secretaria representante da educação municipal que tem uma imagem socialmente reconhecida, local onde tanto podem ser construídos projetos que propiciem a produção de submissão econômica, política e simbólica, capaz de controlar comportamentos e modos de produção, quanto podem ser criados projetos que reafirmem o direito de todos à educação e promovam transformações objetivas na vida dos estudantes. Assim, em termos de autoridade, a SEMED pode ser observada como “porta-voz”<sup>8</sup> (BOURDIEU, 2002a, p. 159) oficial dos assuntos referentes à educação no município.

A realização da pesquisa nessa Secretaria foi autorizada pelo secretário de educação de São Gonçalo (2014) (Anexo A), a partir de uma carta de apresentação viabilizada pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (Anexo B), bem como da apreciação do seu Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que autorizou este estudo sob o Parecer nº 890.798, de 09 de dezembro de 2014, disponibilizado na Plataforma Brasil.<sup>9</sup>

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos **entrevistas semiestruturadas**, por meio das quais unimos os relatos dos sujeitos, analisamos os seus pontos de vista, articulamos os registros e construímos relações que nos ajudaram a compreender o objeto de estudo. As entrevistas foram dirigidas por meio de roteiro de questões semiestruturadas destinadas aos representantes da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG) e do Conselho Municipal de Educação (CME) (Apêndice A) e aos representantes de parcerias e da sociedade civil (Apêndice B).

A definição dos entrevistados resultou de uma seleção intencional que nos possibilitou melhor “entender o problema e a questão de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 212). Neste sentido, os participantes selecionados foram escolhidos por sua representatividade e

---

<sup>8</sup> O porta-voz é aquele que, ao falar de um grupo, ao falar em lugar de um grupo, põe, sub-repticiamente, a existência do grupo em questão, institui este grupo, pela operação de magia que é inerente a todo o ato de nomeação (BOURDIEU, 2002a, p. 159).

<sup>9</sup> A Plataforma Brasil corresponde a uma base nacional e unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP e Comitê Nacional de Ética em Pesquisa. Neste ambiente interativo, a pesquisa foi acompanhada em diferentes estágios, desde a submissão – ocasião em que foram apresentados alguns documentos, a citar, projeto detalhado do estudo, termo de compromisso com a instituição pesquisada, termo de consentimento livre e esclarecido e roteiro das entrevistas a serem utilizados durante a pesquisa de campo –até a aprovação final, emitida pelo CEP.

importância no processo de construção e desenvolvimento da proposta, os quais forneceram subsídios importantes para a compreensão do objeto em análise, considerando que “tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geram” (SOUZA, 2005, p. 14 e 15).

O Quadro 1 apresenta os entrevistados na investigação sobre a EJA Profissionalizante, os quais, de modo livre e esclarecido, consentiram em contribuir com este estudo.

Quadro 1 - Participantes das entrevistas semiestruturadas - 2014 e 2015

<b>Cargo ou função</b>
<b>2014</b>
<b>Representantes da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG)</b>
Prefeito
Secretário de educação
Subsecretária de ensino e apoio pedagógico
Superintendente de ensino e apoio pedagógico
Coordenador de ensino profissionalizante
<b>Representantes de parcerias</b>
Técnico de educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
Coordenadora do Serviço Nacional do Transporte (SENAT)
<b>2015</b>
<b>Representante da sociedade civil</b>
Coordenador geral do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – núcleo São Gonçalo (SEPE-SG)
<b>Representante do Conselho Municipal de Educação (CME)</b>
Presidente do CME

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

As entrevistas foram realizadas no período de novembro de dois mil e quatorze e maio de dois mil e quinze, sendo gravadas em áudio com a anuência dos entrevistados por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C). Os participantes foram identificados no decorrer dessa análise pela posição ocupada na estrutura organizacional do executivo municipal e dos parceiros públicos e privados, preservando, assim, a identificação nominal dos participantes.

O exame das informações levantadas na pesquisa foi realizado com base na **análise de conteúdo**, por meio da qual “as motivações, atitudes, valores, crenças e tendências” (BARDIN, 1977, p. 85) presentes na proposta puderam ser analisadas em um momento de introspecção, disciplina e responsabilidade para com os dados do objeto de estudo, no intuito de interpretá-los e divulgar seus resultados.

De acordo com esta metodologia de análise, os dados obtidos foram organizados em um procedimento inicial de pré-análise, que abarcou o material bibliográfico, os documentos e transcrições de entrevistas organizadas por fontes de informações. Realizada esta etapa, foi

feita uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96), ou seja, uma leitura que possibilitou obter uma percepção geral com base nos dados específicos disponíveis.

A partir de então, exploramos o material considerando a organização e união de informações das pesquisas realizadas (bibliográfica, documental e de campo) e buscamos analisar o processo de construção e desenvolvimento da proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, ocasião em que identificamos o surgimento das categorias de análise organizadas por unidades de contexto (BARDIN, 1977).

A decodificação e interpretação dos dados foi feita em um movimento de triangulação entre as “diferentes fontes de informação, examinando as evidências das fontes e criando uma justificativa coerente entre os temas” (CRESWELL, 2010, p. 226), captando, analisando e divulgando a essência dos resultados da pesquisa.

A organização desta dissertação está estruturada em três seções primárias.

Na seção 1 apresentamos uma análise sobre as políticas públicas, com destaque para as políticas de EJA e de ensino profissionalizante, a partir dos anos 1930. Com o propósito de analisá-las nos campos da EJA e da educação profissional, consideramos o direito à educação e a responsabilidade do poder público em assegurá-lo. Assim, buscando uma melhor organização didática, dividimos a seção 1 em duas seções secundárias. Na primeira, apresentamos a normatização referente à EJA e à educação profissional, a partir de 1930 ao período que antecede à promulgação da Constituição de 1988. O recorte histórico se justificou por ter sido um período de intensa industrialização no Brasil, que fomentou mudanças nas suas relações de produção e um repensar sobre a formação educacional de jovens e adultos vinculada ao trabalho. Na segunda parte, consideramos o contexto normativo das políticas, da Constituição de 1988 ao período atual, observando, especialmente, como as determinações da matriz legislativa potencializam mudanças no campo de estudo proposto.

Devido a sua importância no contexto da efetivação da proposta em análise, na seção 2 abordamos as parcerias público-privadas (PPPs) com o olhar sobre o cenário atual e sobre as políticas públicas em educação. Em um primeiro momento apresentamos alguns conceitos relacionados ao tema e tratamos da constituição de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada no cenário atual, evidenciando a existência de uma interdependência entre as partes. Em um segundo momento, refletimos sobre as PPPs e a proposta de melhoria da qualidade educacional, considerando uma possível influência das parcerias no campo da EJA e do ensino profissionalizante.

Na seção 3 apresentamos a pesquisa de campo realizada. Dada a relevância de compreender o contexto no qual realizamos o estudo, preliminarmente apresentamos uma

caracterização do município de São Gonçalo, situando-o em relação à sua história, localização geográfica, população, economia, crescimento socioeconômico, bem como à sua estrutura de ensino público municipal, com destaque para a educação de jovens e adultos. Na sequência, analisamos o processo de construção e desenvolvimento da proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, associada ao segundo segmento do ensino fundamental.

## 1 POLÍTICAS DE EJA E DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Antes de apresentarmos as políticas de EJA e de ensino profissionalizante, a partir dos anos 1930, com a intenção de melhor contextualizar e problematizar o estudo, realizamos algumas reflexões sobre as políticas públicas, *locus* de discussão da EJA.

O termo política, advindo do grego *politike*, diz respeito à “*arte de governar bem um povo, constituído em Estado*” (SILVA, 2014, p. 1.060, grifo do autor). Neste propósito, são estabelecidos princípios, normas e finalidades tendo em vista a realização desse objetivo e o funcionamento adequado das instituições do Estado e de seus partícipes.

Cumprido destacar a existência de conotações no conceito de política advindas da língua inglesa, a saber, *policy* que é um termo relacionado a programas de decisão e ação, diretamente ligados aos propósitos de constituição e manutenção do Estado e, *politics*, que corresponde ao campo da política partidária (RUA, [20--]), considerando as relações estabelecidas no campo político.

Segundo Bourdieu,

O campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção (BOURDIEU, 2002a, p. 164).

Para a análise do campo político nos é cara a compreensão de Bourdieu (2002a) de que se trata de um campo de disputas onde, ora os atores possuem mais centralidade, ora possuem menos; ora fazem acordos de composição, ora os destroem; ora arquivam demandas, ora colocam demandas na pauta, dependendo do lugar que pretendem ocupar nesse campo de disputa.

Assim, na constituição das políticas são criadas determinadas alternativas, acomodados diversos interesses e consideradas as questões que, em geral, os agentes que detêm o poder,<sup>10</sup> especialmente como políticos-legisladores,<sup>11</sup> julgam as mais viáveis para a tomada de decisão e ação.

---

<sup>10</sup> Bourdieu nos direciona a compreensão de que “o aspecto simbólico presente nesse poder encontra-se em reconhecimento, crédito, aceitação ou confirmação que aquele, que lhe está sujeito, diz ou dá àquele que o exerce, a fé (*fides*, ou *auctoritas*) que uma pessoa confia a outra ou a um grupo pondo neles a sua confiança”, isto é, “um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê (um crédito ou carisma) que ele existe” (BOURDIEU, 2009, p. 188 apud ORTEGA; MATOS, 2013, p. 56, grifo do autor).

Do “conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2010, p. 1) tratam as políticas públicas (*public policy*). Tais políticas podem ser observadas sob abordagem estatista ou multicêntrica, produzindo certo tensionamento político-identitário, proveniente de um percurso formativo que construiu uma ideia de monarquia pública, que não admitia a relação dialógica com os atores privados.

Políticas públicas sob a abordagem estatista estão centradas no poder público totalitário, emanado do Estado, na sua personalidade jurídica e protagonismo. Nesse enfoque, denota-se que a participação de representantes privados, em ação individual ou coletiva, destruiria o que é de todos e para todos.

Por sua vez, a abordagem multicêntrica “considera organizações privadas, organizações não-governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com atores estatais” (SECCHI, 2010, p. 2). Essa direção defende a necessidade de interação com a iniciativa privada, ressaltando o interesse público, no sentido de estimular a economia do país sem, necessariamente, implicar a redução de qualidade de serviços e ações e, de bem estar social. Nesta abordagem, se a demanda a ser atendida é um problema de interesse público trata-se, então, de uma política pública.

Na dinâmica interna das políticas públicas há as chamadas políticas governamentais, “elaboradas por atores governamentais [...] emanadas pelos diversos órgãos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário” (SECCHI, 2010, p. 4).

As políticas governamentais têm foco nas representações sociais e no enfrentamento de um problema público da sociedade, tendo em vista os clamores apresentados por seus sujeitos, a inclusão das demandas em uma agenda política, a formulação de alternativas, a definição de elementos normativos e de competência técnica para embasar a tomada de decisão e a implementação em um ou mais períodos de governo, exigindo avaliação do processo e encaminhando-se para a extinção por resolução ou porque deixou de ser considerado um problema público que mereça destaque na agenda governamental ou, ainda, pela substituição da política por outra que melhor atenda às necessidades atuais (SECCHI, 2010).

Com base em Dourado (2010) compreendemos que as políticas construídas em processos participativos que envolvam diferentes segmentos sociais, sendo institucionalizada e tendo assim, perspectiva de continuidade de execução e avaliação são conhecidas como

---

<sup>11</sup> Neste texto entendemos como políticos-legisladores os senadores, deputados e vereadores que exercem suas atividades no campo do poder legislativo, um dos três poderes da União, eleitos – por meio de voto – pela sociedade brasileira.

políticas de Estado. As políticas de Estado estão consagradas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nas leis complementares a ela. Se diferem, portanto, daquelas diretamente ligadas e/ou restritas a um período governamental, conhecidas como políticas de governo.

As políticas que se voltam para a educação, especialmente para a diminuição das desigualdades e da inclusão, em exigência do bem comum e do estabelecimento de oportunidades educativas mais equânimes, são chamadas políticas educacionais, podendo estas, serem políticas de governo ou de Estado.

Uma apreciação inicial sobre as políticas educacionais voltadas para jovens e adultos e para o ensino profissionalizante nos direciona a observar um aspecto relacionado à constituição destas, na medida em que, em instâncias centrais do Estado, há o estabelecimento de diretrizes pelas quais a educação deve se pautar, considerando a legislação, a disponibilidade de recursos para investimento, a infraestrutura existente, o contexto onde são visíveis as demandas dos destinatários e os interesses e prioridades dos formuladores das referidas políticas nos campos social e político.

Tendo em vista as responsabilidades dos entes federados de atenderem às demandas e necessidades da sociedade, são formuladas normas que balizam a educação nacional, cabendo aos administradores estabelecerem as regras que embasam o ensino no país e a execução das propostas de acordo com as especificidades educacionais locais e as diferenças regionais e socioeconômicas existentes. Igualmente, foram e continuam sendo construídos projetos e políticas de EJA e de ensino profissionalizante, inseridas nesse contexto que deve observar os documentos normativos e promover adequações de acordo com as especificidades existentes, observando a necessidade de colaboração entre as esferas de governos federal, municipais e estaduais.

Nesse caminhar, mostra-se necessário alcançar uma compreensão histórica dos atos referentes a essas modalidades de ensino da educação básica, considerando um encadeamento de relações<sup>12</sup> em meio a interesses associados nas diferentes conjunturas.

Compreender o contexto normativo, nas perspectivas histórica e atual em que a EJA e a educação profissional se estabeleceram, permite, no plano da construção teórica, compreender estas modalidades de ensino da educação básica, em suas dimensões e espaços. A proposta é trazer à memória os atos que julgamos serem os mais relevantes para

---

<sup>12</sup>Essas relações estão diretamente ligadas ao posicionamento dos agentes em um espaço social e suas percepções de mundo e estilos de vida, mediados por práticas que Bourdieu (2000, p. 36) chama de *habitus*, “uma disposição geral diante do mundo”. O *habitus*, embora permita condutas inesperadas, é limitado pelas relações estabelecidas no mundo social, no qual o autor assegura que “somos livres dentro dos limites. E podemos até conseguir uma liberdade suplementar ao tomar consciência desses limites” (BOURDIEU, 2000, p. 39).

compreendermos este campo, considerando construções e tendências, que, enquanto resultados “de uma história individual e coletiva” (BOURDIEU, 2000, p. 48), influenciaram e refletem nas determinações atuais.

Assim, esta seção está sequenciada em duas partes.

Na primeira, analisamos atos normativos referente à EJA e à educação profissional, no período compreendido dos anos de 1930 ao que antecede à promulgação da Constituição Federal de 1988. O recorte histórico se justifica por ter sido um período de intensa industrialização no Brasil que fomentou mudanças nas relações de produção do país e um repensar sobre a formação educacional de jovens e adultos vinculada ao trabalho. Na segunda parte, analisamos o contexto normativo das políticas de EJA e de ensino profissionalizante, da Constituição de 1988 ao período atual, observando, especialmente, como as determinações da matriz legislativa potencializam mudanças no campo de estudo proposto.

### **1.1 O contexto normativo das políticas de EJA e de ensino profissionalizante: de 1930 à Constituinte 1987-1988**

Desde as primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira, de modelo agrícola exportador, começou a ser questionada com reivindicações de progresso e de defesa dos valores nacionais. A crise de 1929<sup>13</sup> fragilizou a comercialização e exportação do seu principal produto, o café. Assim, era preciso fortalecer o mercado interno, passando de um “sistema agrário-comercial para um sistema urbano-industrial” (NAGLE, 2001, p. 132).

Em meio a este contexto, fez-se necessário contar com o trabalho de jovens e adultos com alguma instrução, ainda que mínima, e nesta direção, garantir o ensino profissionalizante para as camadas populares como forma de fortalecer o desenvolvimento nacional, de regime republicano eminentemente representativo, diminuindo o alto índice de analfabetismo.

A escola pública, naquele período, tinha forte presença do pensamento conservador católico, que exercia relevante poder social, inclusive sendo facultado o ensino religioso nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal (BRASIL, 1931a, art. 1º), estruturado basicamente em uma pedagogia tradicional que contemplava, entre suas atividades, as técnicas de repetição e de memorização.

---

<sup>13</sup> A crise, que iniciou em 24 de outubro de 1929, considera um período de recessão econômica quando os valores da Bolsa de Nova Iorque, apresentaram uma queda drástica que abalou o sistema capitalista. Segundo Nagle (2001, p. 35), “a crise que se manifesta no sistema capitalista mundial atinge a economia brasileira de duas formas: como sistema periférico, pelos efeitos dos sistemas dominantes, e como sistema que inicia a marcha de sua transformação, orientada no sentido de auto-suficiência”.

Vale ressaltar que às elites era assegurada a educação elementar, mas muitas crianças, jovens e adultos das classes populares não eram atendidos, preenchendo a “função de conservação da ordem social” (BOURDIEU, 2000, p. 14).

Havia uma questão sociocultural de resistência à educação das mulheres<sup>14</sup> e um currículo diferenciado com atividades diárias de técnicas domésticas ministradas em turmas separadas dos homens (LOURO, 2008), fomentando estereótipos e preconceitos de gênero em um espaço que Bourdieu chama de “distinções”, explicando que em uma “sociedade diferenciada, em que nem todos têm os mesmos bens, em que nem todos fazem as mesmas coisas, (...) os atos sociais funcionam como marcas de diferença” (BOURDIEU, 2000, p. 30). Marcas que criavam uma noção valorativa da elite, dos homens, dos alfabetizados e dos que trabalhavam, em detrimento da classe popular, das mulheres, dos analfabetos e dos que não possuíam trabalho.

Como proposta democrática de reconstrução educacional, em 1930 – primeiro ano do governo provisório no Brasil – foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que, em 1931, instituiu o Conselho Nacional de Educação, a fim de colaborar com “os altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (RIO DE JANEIRO, 1931b, art. 2º). No mesmo ano, o Decreto nº 19.890 organizou o ensino secundário, que foi dividido em fundamental e complementar, oferecendo neste os cursos jurídico, medicina, engenharia e arquitetura.

Objetivando elevar a qualidade educacional brasileira, muitos intelectuais se posicionaram em luta por uma escola para todos, subvencionada pelo Estado. Entre eles, Lourenço Filho, que criou cartilhas de alfabetização e “dedicou atenção especial à escola elementar, envolvendo-se diretamente na produção e publicação de textos” (SAVIANI, 2007, p. 205) e Anísio Teixeira que lutou pela educação pública, reconhecendo-a como de “interesse público a ser promovido por lei” (TEIXEIRA, 2004, p. 60), o que direcionava a necessidade de estabelecer diretrizes que unificassem e guiassem a educação nacional.

Em defesa da Escola Nova, Teixeira (1997, p. 81) julgava que a escola tradicional não propiciava a formação para a democracia, afirmando que “o mal brasileiro é a falta de escolas, mas também a própria escola existente” e defendendo que a escola progressista estabeleceria relação entre os interesses dos estudantes, a distribuição de tempo e tarefas, a sistematização da razão e a compatibilização do conhecimento teórico e empírico. Seus estudos apontam para

---

<sup>14</sup> Do final do século XIX ao início do século XX, a educação das mulheres em Escolas Normais deveria ser autorizada por escrito: se órfãs, a autorização era dada pelo juiz; se solteiras, pelo pai e, se casadas, pelo marido.

a necessidade de organização democrática da sociedade e da escola nesta inserida, com filosofia, ciência e ação, adequadas à formação humana cognitiva, social e política.

Com semelhante percepção de mundo social, aliaram-se vários intelectuais, especialmente Fernando de Azevedo, Francisco Filho, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, Nobrega da Cunha e os já citados Lourenço Filho e Anísio Teixeira, para discutirem os temas ligados ao ensino, assinando o primeiro grande documento de política pública educacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), no qual propuseram a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, ou seja, a utilização do mesmo currículo para homens e mulheres em educação simultânea (MEC/UNESCO, 2010).

A proposta era estruturar a escola para atender a demanda de conhecimento técnico, científico, considerando o desenvolvimento econômico e melhorando as condições de vida de seus participantes. O trabalho foi visto como um canal que, articulando natureza, meios de produção e ação humana, possibilitava o processo civilizatório e propiciava aos homens tornarem-se “cultivados e úteis sob todos os aspectos” (MEC/UNESCO, 2010, p. 42), apresentando desde então, uma promessa de projeção social por meio do trabalho, sendo um gerador e também um resultado da atividade produtiva.

Dois anos depois, a Constituição Federal proclamou a “educação como direito de todos” (BRASIL, 1934, art. 149) e estendeu o ensino primário e obrigatório aos adultos (art. 150, parágrafo único, alínea a)<sup>15</sup>. Tal Carta também vinculou o investimento de um percentual mínimo de impostos, por parte da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, à “manutenção e ao desenvolvimento dos sistemas educativos” (art. 156). À época, segundo Bittencourt:

Impunha-se ensaiar métodos e processos de elevação do nível cultural da população e assim também de erradicação do analfabetismo, tendo em vista não simplesmente o ensino em si e desligado dos problemas sociais a que se relaciona, mas também e principalmente o trabalho e a melhoria do nível de vida, responsáveis que seriam pelo aumento do desenvolvimento e da produtividade e de consumo, fatores primordiais do enriquecimento nacional (BITTENCOURT, 1959 apud BEISIEGEL, 2010, p. 26).

Esse período foi marcado pela ideia de que era necessária uma política reformista que fomentasse o protagonismo fundamental de jovens e adultos no desenvolvimento da nação, sem negar o sistema dominante, mas o sustentando e o reproduzindo em sua dinâmica natural,

---

<sup>15</sup> No que tange às Constituições brasileiras anteriores, cumpre saber que na Carta de 1824, também chamada de Constituição do Império, foi garantida a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (art. 179, inciso XXXII). Já na Constituição de 1891, não houve tal garantia.

o que possivelmente poderia ser feito, entre outros, com a contribuição do ensino profissionalizante, visto como um dos caminhos para o desenvolvimento<sup>16</sup> socioeconômico.

Foi nesse sentido que a Constituição de 1937, outorgada no período do Estado Novo,<sup>17</sup> enfatizou o ensino pré-vocacional profissional com vistas a descobrir as tendências vocacionais dos estudantes, que diz respeito a “predestinação, tendência, propensão, inclinação” (SILVA, 2004, p. 1.494). Segundo a Lei,

o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, art. 127).

A necessidade de formação de mão de obra, principalmente para o setor intermediário, deu ênfase ao ensino privado e colocou no centro das preocupações o debate sobre a participação das elites, indústrias e sindicatos econômicos na criação de “escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937, art. 129) para as classes mais desfavorecidas.

A possibilidade de apropriação do trabalho, por meio da oferta de ensino profissionalizante, começou a se efetivar em 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), empresas privadas de fundo público e de representação profissional, que se articulam “às políticas públicas, na medida em que são regulamentadas pela Consolidação das Leis do Trabalho e mantém vínculo com o Ministério da Educação e com o do Trabalho” (VENTURA, 2001, p. 54). Desta forma, as empresas privadas de formação profissional lutavam para se firmar, considerando seus interesses e vantagens.

O empresariado brasileiro, valendo-se desse sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou para si a tarefa da formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. O SENAI e o SENAC passaram a formar um sistema privado de formação profissional, em nível nacional, respectivamente, para a indústria e para o comércio, “custeado” pelas empresas, visando a atender às suas necessidades (VENTURA, 2001, p. 54).

---

<sup>16</sup> Para Frigotto (2006), a teoria do desenvolvimento “concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico e social” (p. 16). Trata-se de um reflexo da conjuntura do capital e das relações de força presentes na sociedade onde jovens e adultos se inserem. Ligada a esta teoria, está a teoria da educação na qual “a ação pedagógica e a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação” (FRIGOTTO, 2006, p. 16).

<sup>17</sup> O Estado Novo foi um período de regime totalitário, que vigorou no Brasil no período de 1937 a 1945.

Segundo os dados apresentados pelo IBGE, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil na década de 1940 era de 56% (IBGE, 2012), o que evidencia que a maior parte da população necessitava ser alvo de ações educativas. Era preciso que o Estado promovesse mudanças significativas no campo educacional, especialmente direcionadas à alfabetização, ao ensino primário e à formação para o trabalho. Para tanto, se fazia imprescindível um financiamento que tornassem tais mudanças possíveis de serem realizadas.

Cumpra saber que em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-Lei nº 4.958), que destinou recursos para promover a “ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país” (BRASIL, 1942, art. 3º), prevendo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “que 25% das transferências realizadas pela União aos Estados fossem aplicadas no ensino de jovens e adultos” (UNESCO, 2008b, p. 51).

Nesta direção, a CF 1946, além de novamente trazer ao cenário nacional a educação como direito de todos (BRASIL, 1946a, art. 166), garantiu, também a todos, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (art. 168, I e II). Com efeito, tal garantia efetivou um compromisso também com o ensino dos jovens e adultos, permitindo contar, inclusive, com a participação da iniciativa privada, na obrigação de empresas industriais, comerciais e agrícolas (nas quais trabalhassem mais de cem pessoas), manterem o ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos destes (art. 168, III).

Para assegurar o direito à educação foi estabelecido que “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946a, art. 169), com previsão de extensão de oportunidades educacionais a todos.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de jovens e adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Vale destacar que a educação para adolescentes e adultos, chamada à época de ensino primário supletivo (BRASIL, 1946b), era um alvo do Ministério da Educação e Saúde para

transmitir saberes e disseminar orientações higienistas em atenção à saúde, individual e coletiva.

Cumprido saber que, nesse período, o Brasil era assolado por doenças endêmicas e epidêmicas e carecia de ações estratégicas para o controle e melhoria da saúde. Nesse sentido, as campanhas destinadas a jovens e adultos tinham entre as suas finalidades, contribuir para a promoção da saúde, instruindo estudantes e preparando docentes para exercerem atividades referentes a prevenção e tratamento de doenças.

Nesse sentido, ficou estabelecido:

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, 1946b, art. 50).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1947, com o propósito de coordenar e reorientar as campanhas e planos anuais do ensino destinado a adolescentes e adultos analfabetos, foi criado o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, e assim implementadas várias ações educativas, avançando na proposta de alfabetização e de educação fundamental de jovens e adultos.

Entre tais ações destacamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), realizada em 1947, a qual tinha como propósito educar jovens e adultos por meio do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e da formação profissionalizante, na possibilidade de alavancar o processo produtivo. Para Ventura (2011, p. 55), entretanto, essa Campanha demonstrou limitações ao se constituir como uma formação repentina, provisória e aligeirada, resultado de uma “alfabetização em três meses e curso primário em dois períodos de sete meses; seguidos de ações de desenvolvimento comunitário e de treinamento profissional”.

Neste contexto, o governo federal promoveu várias ações voltadas, especialmente, para a erradicação do analfabetismo, a ampliação da escolarização, inclusive na área rural e para a formação de mão de obra das massas populares, conforme pode ser observado no Quadro 2, construído a partir dos estudos de Ventura (2001) e Saviani (2007). Tais ações, pontuais, voltaram-se especialmente para uma aprendizagem instrumental da leitura e escrita, necessitando avançar, em grande medida, nas questões estruturantes da educação de jovens e adultos, relacionadas a participação cidadã e ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas, em uma escola democrática, de natureza científico e tecnológica.

Quadro 2 - Ações para a alfabetização e escolarização popular no período entre 1950 e 1964

<b>Ações</b>	<b>Período</b>	<b>Proposta(s)</b>
1º Congresso de Educação de Adultos	1952	Discutir e preparar o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural, no Congresso que teve como <i>slogan</i> “ser brasileiro é ser alfabetizado”.
Campanha Nacional de Educação Rural	1952-1963	Aperfeiçoar e desenvolver os meios de educação das populações rurais; formar e preparar pedagogicamente, em caráter de urgência, os professores leigos das áreas rurais.
2º Congresso Nacional de Adolescentes e Adultos	1958	Discutir estratégias para erradicar o analfabetismo e avaliar ações realizadas. Nesse Congresso, reconheceu-se o fracasso do programa CEAA, considerando o seu caráter eleitoral.
Sistema Rádio Educativa Nacional	1958	Elevar a cultura e a divulgação de informações, por meio da radiofonia.
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	1958-1963	Aperfeiçoar e desenvolver o ensino primário; erradicar o analfabetismo, considerando a aplicação intensiva de métodos e materiais utilizados em outras campanhas e verificar, experimentalmente, a validade sócioeconômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural.
Movimento da Cultura Popular	1960-1964	Promover o acesso à leitura, à escrita e à transformação político-social do Recife, como forma de expressões culturais, considerando a realização de atividades que propiciem desenvolvimento intelectual dos trabalhadores.
Centros Populares da Cultura	1961	Produzir manifestações artísticas populares – teatro, música, cinema etc – visando a uma formação política e cultural da população, por meio do debate sobre os problemas nacionais e de órgãos populares da União Nacional dos Estudantes.
Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”	1961	Alfabetizar crianças e adultos das classes populares. Secretaria Municipal de Educação de Natal - RN
Movimento de Educação de Base	1959-1962	Criar uma educação de base com os recursos do governo federal, contando com escolas radiofônicas.
Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo	1962-1963	Erradicar o analfabetismo com promoção da instrução pública das crianças, em ensino primário, e dos adultos, em programas de alfabetização.
Programa Nacional de Alfabetização	1964	Alfabetizar cinco milhões de brasileiros, relacionando o trabalho, a autoconsciência e a emancipação humana. O programa foi instituído com base no método do educador pernambucano Paulo Freire, mas no mesmo ano foi extinto, devido ao advento do regime militar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base em Ventura (2001) e Saviani (2007).

Sendo o analfabetismo um obstáculo para o desenvolvimento e crescimento nacional,<sup>18</sup> e observando a necessidade de repensar ações e políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, foi realizado em 1958, no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, como “porta-voz” (BOURDIEU, 2002a, p. 159) autorizado do governo federal, e tendo em vista o princípio do poder das palavras (BOURDIEU, 2000), proferiu o seguinte discurso:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também, e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de forças e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos de crescimento e do desenvolvimento da Nação (OLIVEIRA, 1958, p. 3).

O Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (1959), retomou as discussões do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a proposta de preparo educacional dos jovens para “os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado” (MEC/UNESCO, 2010, p. 93). Defendia-se que, no mesmo nível da escola secundária em base comum de três anos, deveria estar a educação chamada profissional e humanística ou científica, afirmando o princípio de que:

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (MEC/UNESCO, 2010, p. 93).

---

<sup>18</sup> Entre avanços e limitações das campanhas para a alfabetização, financiadas e organizadas principalmente pela União, é possível perceber que, nas décadas de 1940 e 1950, os índices de analfabetismo tiveram um decréscimo. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) verificam que se o Censo de 1920 indicou que 72% da população acima de 5 anos era analfabeta, no ano de 1960 o percentual diminuiu para 46,7%. Entretanto, “os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários vizinhos latino-americanos”.

O referido Manifesto também criticou o despreparo do corpo de professores “constituído, na sua maioria, por leigos” (MEC/UNESCO, 2010, p. 71) que exerciam suas funções nas escolas públicas sem o conhecimento científico, contribuindo para o avanço nas taxas de analfabetismo. Destacou ainda, a “formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servirem no campo que escolherem, das atividades humanas” (MEC/UNESCO, 2010, p. 91), deixando registrada a luta pela educação pública, para todos, em contribuição do progresso, trabalho produtivo e desenvolvimento econômico.

Ventura (2001) contribui com esta retrospectiva histórica, ao lembrar o movimento de caráter político-pedagógico que trazia a ideia de educação para a conscientização e emancipação humana, como instrumento de ação política e de base eleitoral. Seria como uma proposta de conversão do olhar (BOURDIEU, 2002a) de jovens e adultos, ocorrida no final da década de 1950 e início da década de 1960:

Ao lado de práticas pedagógicas baseadas no entendimento de que o processo educativo deve suprir a não-escolarização na idade considerada própria e diminuir a suposta marginalização cultural da população – que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do país -, cresce uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que pode promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-os num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se configura, principalmente, no início da década de 60, como experiências de Educação Popular (VENTURA, 2011, p. 58).

Assim, nos anos de 1960, houve a defesa de uma mudança estrutural do sistema econômico-político e educacional, por meio da práticas de uma educação libertadora ligada à educação popular com o intuito de atingir aos desfavorecidos, ao estímulo à produção consciente por meio da relação dialógica e cidadã, ao conhecimento da percepção social, eficaz para promover uma educação vinculada à realidade e direcionada à liberdade (FREIRE, 1979).

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com a sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim, uma visão mais crítica da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele, um não estar “sob” o tempo, mas no tempo. Isto implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 1979, p. 60).

Considerando a ideia de educação emancipatória, transformadora e integral, na medida em que considera aspectos de ordem mental, física, cultural, política e tecnológica, Freire buscou uma escola que alfabetizasse todos, considerando os jovens e adultos, observados pelo autor como “oprimidos” e excluídos do sistema educacional, na perspectiva de adquirirem consciência da própria realidade para a ação, em um processo de práxis “que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987, p. 92). Cumpre destacar que:

Coexistem, portanto, nessa época, duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços (VENTURA, 2001, p. 58).

À época, era notório que a educação poderia contribuir no desenvolvimento nacional. Considerando esta perspectiva, a Lei nº 4.024/1961 garantiu o direito à educação “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (BRASIL, 1961, art. 3º, I), o que possibilitou reafirmar a colaboração do poder público com instituições como o SENAI e o SENAC e regulamentou o apoio público ao setor privado para a disseminação do ensino técnico e científico, de caráter profissionalizante.

O ensino de caráter profissionalizante seguiu, assim, a perspectiva de “educação funcional, isto é, de treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (VENTURA, 2001, p. 61).

Em fomento à ordem e ao progresso que deveriam estar de acordo com as lideranças políticas, no período militar, iniciado no ano de 1964, de natural postura antidialógica, houve uma repressão a “programas de educação de adultos cuja natureza política contrariava interesses impostos pelo golpe militar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Ao mesmo tempo, houve a continuidade da formação de mão de obra e do combate ao analfabetismo. Assim, “a ditadura tentou pela via educacional integrar parcelas de força de trabalho ao projeto de modernização capitalista, incorporando-as à proposta educacional do capital”<sup>19</sup> (VENTURA, 2011, p. 65).

---

<sup>19</sup> A educação, vista nesta perspectiva, é “concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 2006, p. 40), valendo-se de um nível de escolarização, ainda que mínimo, e da submissão à lógica do mercado. Para o autor, “o que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção” (FRIGOTTO, 2006, p. 25 e 26).

Na proposta, o setor privado já garantia o seu espaço, ficando determinado na Carta de 1967 que “às empresas privadas, compete preferencialmente, com o estímulo e apoio do Estado, organizar e explorar as atividades econômicas” (BRASIL, 1967, art. 163). Além disso, determinou-se que as empresas comerciais, industriais e agrícolas deveriam oferecer o “ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes” (art. 170).

Para dar suporte aos programas de alfabetização, ao ensino das quatro primeiras séries do ensino fundamental, aos adolescentes e adultos e à orientação profissional para a construção de mão de obra necessária aos interesses capitalistas, foi criada a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1985), Lei nº 5.379/1967, tendo em vista a provisão direta do governo federal e o apoio financeiro da sociedade civil, obtidos de forma voluntária,<sup>20</sup> bem como o apoio técnico de “empresas privadas que reuniam equipes pedagógicas para este fim e produziam um material de caráter nacional, apesar de conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

A Lei nº 5.692/1971 fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, hoje ensinos fundamental e médio, e determinou que o currículo pleno fosse constituído de uma parte de educação geral e, outra, de formação especial, com iniciação para o trabalho já no ensino de 1º grau e predominância no ensino de 2º grau, voltado para o objetivo de habilitação profissional por meio do ensino (BRASIL, 1971, art. 5º). Assim, por meio da alfabetização, escolarização e formação profissional, estavam postos alguns pilares da educação brasileira que tenderiam a apoiar o desenvolvimento nacional.

De modo inovador, esta Lei apresentou um capítulo referente à organização do ensino supletivo – externo à educação regular, mas a ela integrado. A escolarização dos adolescentes e adultos que não concluíram os estudos em idade própria (BRASIL, 1971, art. 24, alínea a) tenderia assim a diminuir o atraso escolar e indicar uma nova possibilidade a estes participantes. Segundo a autora:

Na realidade, manteve-se a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização ou em uma rápida preparação para o trabalho. O baixo nível dos conteúdos de natureza

---

<sup>20</sup> Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o financiamento do MOBRAL, tinha recursos definidos com opção voluntária, sendo “1% do Imposto de Renda devido pelas empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva” (p. 114). O discurso que justificava a realização do investimento colocava em pauta, o fato de que diminuindo o analfabetismo, aumenta-se o desenvolvimento social e a apropriação de mão de obra pelas empresas. Assim, foram formados convênios entre o MOBRAL e Comissões Municipais e Secretarias de Educação e, com instituições privadas, a exemplo o SENAC e o SENAI. Entre os programas realizados pelo MOBRAL, estão o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada. Cumpre destacar que, não cumprindo o objetivo de erradicar o analfabetismo na década de 1970, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que por sua vez, foi finda em 1990, quando “a alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais” (UNESCO, 2008a, p. 30).

científico-tecnológica (apenas o necessário à execução do trabalho simples), bem como a condição de “marginalizados culturais” atribuída a essa parcela da força de trabalho, delimitaram os parâmetros de boa parte da rede pública em nível do antigo 1º grau regular ou supletivo. A formação para o exercício do trabalho simples foi, além disso, complementada pelas agências do Sistema S (Senai, Senac, Senar). Reiterava-se a mesma história: a opção por projetos pontuais em detrimento das reformas de base, e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades (VENTURA, 2011, p. 72).

Por meio da lei nº 5.692/1971, o Estado incentivou a educação profissional no ensino de 1º e 2º grau, público e privado, em regime de colaboração (BRASIL, 1971, art. 6º) e a colaboração de entidades particulares que recebiam subvenções ou auxílios do poder público no ensino supletivo de adolescentes e adultos (art. 51, parágrafo único), parecendo ratificar a interdependência dos capitais privado e público, sob a chancela do Estado em um discurso de conquista das massas pelo desenvolvimento,<sup>21</sup> propondo a liberdade dos indivíduos por meio da educação e do trabalho.

Desta forma, o Estado ao financiar a propriedade privada, busca dela obter colaboração no gerenciamento de algumas funções de ordem pública, a exemplo da educação, sob a justificativa de favorecer o desenvolvimento nacional. Em contrapartida, ao setor privado interessa a manutenção dessa parceria, na medida em que há a ocupação de um espaço estratégico, trazendo os dividendos políticos, econômicos e sociais por meio das relações estabelecidas. Cria-se, então, uma relação de interdependência, entre o Estado e o setor privado, considerando o sustento das leis do mercado, das condições de exploração, da acumulação e a garantia da manutenção de seu poder dominante.

Tal verificação não se propõe a negar a ação do Estado, do capital e, especialmente, o desenvolvimento, mas reconhecer que tanto o Estado quanto o capital tem interesses na manutenção das relações estabelecidas e, ambos, não foram capazes de resolver satisfatoriamente as demandas educacionais dos jovens e adultos naquele período, considerando uma economia de mercado que já impunha “toda uma série de fins indiscutíveis, crescimento máximo, competitividade, produtividade” (BOURDIEU, 1998a, p. 68).

Na educação, o elevado índice de analfabetismo, os baixos indicadores de aprovação e as altas taxas de evasão impulsionaram a mobilização, organização e luta de diferentes segmentos da sociedade civil organizada unidos por meio de forças sindicais e instituições

---

<sup>21</sup> Esse discurso está intimamente relacionado ao posicionamento do mercado, atento à produção de um produto linguístico valoroso. Para Bourdieu (2000, p. 53), trata-se de um produto “como qualquer outro, portanto, destinado a estar sujeito não só à interpretação, mas também à avaliação”, ao qual se destina um preço relacionado aos resultados que produz.

representativas das classes trabalhadoras atuantes como “mão esquerda do Estado” (BOURDIEU, 1998a, p. 9) e fomentaram a participação popular na luta por eleições no movimento conhecido como “Diretas Já”<sup>22</sup> (1983-1984).

Nesse período, em que se iniciou um processo de abertura democrática do país, as referências ao baixo crescimento econômico e a dívida externa evidenciaram a necessidade de mudanças e fomentaram a busca por participação e equilíbrio social. Foi nessa conjuntura que surgiram ações socioeducacionais em contrapartida ao momento recessivo vivenciado.

Saviani (2007, p. 401) indica que “os anos de 1980 inauguraram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)”, em 1979, 1977 e 1978, respectivamente, ambos atuantes em favor da construção de conhecimentos, da circulação de ideias pedagógicas e da contribuição com avanços na educação nacional.

Na relação construída entre os educadores que pensavam os caminhos para o ensino brasileiro, na década de 1980, estava a defesa da escola pública, laica e de qualidade, por meio de uma pedagogia libertadora, tendo em vista a divulgação dos ensinamentos de Paulo Freire que continham uma preocupação com o significado social e político da educação, bem como a luta por uma pedagogia de maior influência econômico-corporativa, com atuação de entidades sindicais, associações e do corporativismo no campo educacional, ambos direcionando-se para a universalização do acesso à educação como transcendência positiva para a democratização (SAVIANI, 2007).

Neste processo, a década de 1980 preparou o caminho para a Constituinte de 1987 - 1988, a qual se deu em meio às discussões sobre a redemocratização do país, com reivindicação de, no âmbito da educação de jovens e adultos, “conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120) e, especialmente de uma proposta de educação para todos, parecendo revigorar o pensamento e as práticas direcionadas à EJA.

---

<sup>22</sup> Segundo Ventura (2001, p. 40), “Diretas já” foi “um movimento e o momento em que todos se “uniram”, buscando o direito de votar para presidente”. Neste movimento, no campo histórico e político, parte da sociedade organizada reivindicou eleições diretas para presidente, a estabilização econômica, a diminuição da inflação e preparou o caminho para a Constituinte de 1987-1988.

## 1.2 O contexto normativo das políticas de EJA e de ensino profissionalizante: da Constituição de 1988 ao período atual

A Constituição brasileira de 1988 foi promulgada buscando reiterar o compromisso com a redemocratização política. Entre os alvos fundamentais da Carta Magna, a garantia do desenvolvimento da sociedade, construída sob o tripé da liberdade, justiça e solidariedade (BRASIL, 1988, art. 3º, I e II), direcionou a Nação à ideia de Estado democrático, de bem-estar social e de cidadania.<sup>23</sup>

Neste sentido, a Lei Maior garantiu o direito ao “voto direto e secreto, com valor igual para todos” (art. 14), sendo facultativo para os analfabetos, maiores de setenta anos, maiores de dezesseis e menores de dezoito anos, e obrigatório para todos os demais (§ 1º, I e II, alíneas a, b e c). Cumpre destacar que esta garantia produziu um impacto positivo no que se refere aos jovens e adultos analfabetos que, embora continuassem inelegíveis (§ 4º), obtiveram a permissão para votar e, assim, para serem partícipes dos deveres e direitos políticos do país.

Em relação ao campo normativo-educacional, a CF 1988 estabeleceu a atual estrutura da educação brasileira, regulamentada como o primeiro direito social (art. 6º), a ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205), o que revela um direcionamento para além do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, objetivando uma educação mais abrangente e o prosseguimento nos estudos.

Entre os princípios básicos do ensino, foi consagrada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206) e reafirmado o dever do Estado com a educação, devendo esta ser efetivada mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria (art. 208, I),<sup>24</sup> e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (art. 208, VI).

---

<sup>23</sup> A ideia de cidadania vincula-se ao direito de votar e de ser votado, de participar ativamente de determinado grupo social e de suas decisões. Silva (2007, p. 36) contribui para a compreensão deste conceito ao evidenciar que a cidadania “consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder, com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro e de contribuir para o aperfeiçoamento de todos”.

<sup>24</sup> O art. 208 da CF 1988, com redação dada pela EC nº 14/1996, teve subtraída a obrigatoriedade de jovens e adultos cursarem o ensino fundamental, podendo estes decidirem querer ou não usufruir deste serviço gratuito em estabelecimentos oficiais de ensino público. Tal artigo recebeu nova alteração, introduzida pela EC nº 59/2009, que declarou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Vale ressaltar que, em ambas as alterações, a oferta gratuita do segmento de ensino foi assegurada, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Com vistas à garantia desse direito educacional, a Carta de 1988 assegurou o financiamento pelo poder público para a manutenção e desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (art. 211, § 1º), determinando a vinculação dos recursos nos seguintes termos:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção de desenvolvimento do ensino (art. 212).<sup>25</sup>

A destinação e aplicação de recursos visaram assim, o desenvolvimento do ensino e, a integração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), com divisão de responsabilidades e decisões.

Assim, o texto constitucional conduziu para a busca de (I) eliminação do analfabetismo, (II) universalização do atendimento escolar, (III) melhoria da qualidade do ensino, (IV) formação para o trabalho, (V) promoção humanística, científica e tecnológica do país e ainda, para o (VI) estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação, considerando ações colaborativas entre os entes federados dos poderes públicos (art. 214, I, II, III, IV, V, e VI).

Cumprir frisar que a Constituição preocupou-se em atender às necessidades humanas e sociais, objetivando o pleno exercício da cidadania, alicerçada, entre outros, na educação e na profissionalização. Além das ações colaborativas entre os entes federados do poder público, também se considerou a colaboração da sociedade, assegurando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 227).<sup>26</sup>

Tendo em vista o envolvimento da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público para assegurar os direitos fundamentais, a Lei nº 8.069/1990 dispôs sobre o

---

<sup>25</sup> O art. 212 da CF 1988, ao determinar uma aplicação de recursos específicos na educação, embora não especifique um percentual a ser destinado aos jovens e adultos, de forma indireta o faz, haja vista ser esta uma modalidade de ensino. A EC nº 14/1996 que, entre outros, modificou aquele *caput* da Carta Magna, definiu a aplicação em nunca menos de trinta por cento dos recursos na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (BRASIL, 1996a, art. 5º, §6º), o que, em certa medida, reitera a necessidade de alcançar aqueles destinatários.

<sup>26</sup> Redação dada pela EC nº 65/2010 (BRASIL, 2010b), a qual inseriu os jovens na destinação dos direitos citados.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ratificando o dever constitucional do Estado de assegurar o ensino obrigatório e gratuito do ensino fundamental (1º ao 9º ano) a toda criança e ao adolescente com faixa etária entre 12 e 18 anos, alcançando, inclusive, “aos que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1990a, art. 54, I). Para tanto, o ECA assegurou a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador” (art. 54, VI) e o direito à profissionalização, observada a “capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho” (art. 69, II).

Neste período, iniciado no governo Collor (1990-1992), a organização de dados<sup>27</sup> permitiu observar a elevada taxa brasileira de analfabetismo de 19%, correspondente ao ano de 1990 (IBGE, 20--), evidenciando que, apesar de estabelecido o direito constitucional de acesso de todos à educação, este ainda não fora concretizado.

Cumprir saber que o elevado índice de analfabetismo também se verificava internacionalmente, sendo constatado, à época, mais de 960 milhões de adultos analfabetos, conforme disposto no preâmbulo da Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990b, p.2), construída na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pelo sistema das Nações Unidas em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Além desta Conferência Mundial, outro evento internacional que merece destaque, no sentido de refletir sobre o direito de todos à educação foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo, em 1997.<sup>28</sup> Segundo a qual:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (BRASIL, 1997c, p. 1).

---

<sup>27</sup> Na década de 1990, uma reestruturação observada na história do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), tornou possível a reorganização dos dados obtidos por meio de levantamentos estatísticos, apoiando, assim, o estabelecimento dos indicadores da educação brasileira (INEP, [20--]). Nas décadas anteriores, não eram divulgados no país os números de escolas existentes, as taxas de aprovação, de reprovação ou de evasão dos estudantes. Isso dificultava uma política pública de avaliação nacional, que é essencial na previsão do diagnóstico educacional e na busca das melhorias que poderiam ser implementadas.

<sup>28</sup> Jane Paiva contribui ao dizer que após a Declaração de Hamburgo, a EJA teve uma configuração diferenciada por conta de duas vertentes: “A primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, por passar a ser vista a educação como direito fundamental humano; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, de questões ambientais (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 31).

Em ambos os eventos, a alfabetização de jovens e adultos foi considerada como uma possibilidade para diminuir a exclusão e disparidades sociais e, assim, “garantir os direitos humanos, a participação cidadã, a valorização da diversidade cultural, da solidariedade entre os povos e a não discriminação” (UNESCO, 2008b, p. 68).

No Brasil, objetivando combater o analfabetismo foram criados o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com meta de “reduzir em setenta por cento o contingente de analfabetos do país” (BRASIL, 1991, p. 7) e o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), de caráter assistencialista, que operou com recursos públicos e privados, advindos de empresas e universidades, entre outros.

No governo Itamar Franco (1992 – 1995) foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) que, articulado com a Conferência Mundial de Educação para Todos, teve sua prioridade voltada para a educação básica e, especialmente, para a qualidade do ensino fundamental, bem como para a criação de um sistema nacional de avaliação educacional do país, objetivando inserir “o Brasil em um novo patamar de desenvolvimento” (BRASIL, 1993, p. 87).

Outro ponto que merece relevo nesse Plano Decenal é que, entre as metas globais estabelecidas pela União, destaca-se “ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados” (p. 42), considerando a possibilidade de combinar “programas de enriquecimento curricular da 5ª a 8ª série com a educação para o trabalho, ajudando a evitar a evasão precoce e aumentando a escolaridade média dos jovens” (p. 48).

No que se refere à implementação de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, apesar de destacar algumas ações possíveis para fontes de custeio, o Plano não destinou verba específica para a educação de jovens e adultos, o que permite inferir que, se houvesse financiamento para o atendimento à escolarização desse grupo, a queda da taxa de analfabetismo poderia ser maior do que a observada no período, a saber, de 16,3% em 1992 - 1993 para 15,5% em 1995 (IBGE, [20--]).

Ainda assim, a meta do Plano Decenal referente à oferta de atendimento aos jovens e adultos no ensino fundamental era um alvo necessário e estratégico na economia globalizada e competitiva que se apresentava no cenário nacional. A educação vinculada ao trabalho era do interesse do Estado, para fortalecer o desenvolvimento nacional e dos empresários que necessitavam de trabalhadores instruídos.

No primeiro mandato de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o debate entre os setores público e privado foi ampliado, considerando os interesses e o atendimento das demandas estatais e empresariais, permitindo o direcionamento para a reforma do Estado,<sup>29</sup> com consequente proposta de nova organização da educação pública.

Para Evangelista (2013), essa “nova organização baseava-se em uma perspectiva empresarial para os sistemas de ensino, tomando princípios como qualidade total, eficiência, eficácia, aumento da produtividade, redução de gastos, entre muitos outros preceitos mercadológicos” (p. 36). A autora destaca o deslocamento do controle educacional do ambiente interno, para um foco nos resultados obtidos por meio de avaliações externas, em que “as notas obtidas são condições para a distribuição de verbas” (p. 37) e explica que:

Em consonância com os princípios apregoados na “reforma” do Estado, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, que deu nova redação a alguns dispositivos constitucionais, criando, ainda, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi regulamentado pela Lei nº 9.494, de 24 de dezembro de 1996. Os recursos provenientes desse fundo se destinavam, exclusivamente, ao ensino fundamental regular, não atendendo, conseqüentemente, à modalidade de jovens e adultos (EVANGELISTA, 2013, p. 38).

Cumprir acrescentar que uma das grandes dificuldades enfrentadas pela EJA refere-se a destinação de verbas específicas. Mesmo sendo reconhecida na LDBEN 1996 como uma modalidade de ensino da educação básica,<sup>30</sup> não foi beneficiada pelos recursos do FUNDEF, regulamentado em 24 de dezembro do mesmo ano, por motivo de veto presidencial.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> A proposta de reforma do Estado tem base legal a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, a ser especificado na seção seguinte. Tal Plano legalizou a propriedade pública não - estatal, descentralizando serviços subsidiados pelo Estado para gerenciamento da iniciativa privada, como aqueles relacionados à saúde e à educação.

<sup>30</sup> A mudança de nomenclatura de “categoria de ensino”, da Lei Orgânica de Ensino Primário (BRASIL, 1946b, art. 2º, alínea b) para “modalidade de ensino” da educação básica (BRASIL, 1996b) poderia conduzir a uma concepção mais ampla da EJA na educação escolar, considerando um perfil próprio. Entretanto, cumpre destacar que o tratamento dessa modalidade como ensino supletivo (regulado na Lei nº 5.692/1971, Capítulo IV), com redução da idade mínima para prestar os exames de ingresso nos ensinos fundamental e médio, de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos, respectivamente (BRASIL, 1996b, art. 38, §1º, I e II) e a falta de destinação de recursos específicos, fez permanecer o debate sobre o acesso e a qualidade desta formação. Nesta discussão, Saviani (2008) explica que a redução da idade de ingresso na EJA pode viabilizar o acesso mais cedo de estudantes trabalhadores, mas também “estimular o adolescente matriculado no ensino regular a abandonar a escola para, aos quinze anos, obter o certificado de conclusão do ensino fundamental mediante exames supletivos” (p. 214), embora não obtendo uma formação de qualidade comparada àquela obtida no ensino regular.

<sup>31</sup> Segundo a mensagem de veto presidencial nº 1.439 à Lei nº 9.424/1996, a destinação de recursos para “as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência” (BRASIL, 1996c, art. 2º, §1º, II), era contrária ao interesse público. Entre as razões apresentadas, destaca-se a possibilidade de serem criados cursos supletivos sem rigor nem observância aos critérios técnico-pedagógicos

Provavelmente, se este Fundo tivesse destinado recursos para a EJA, sua realidade atual poderia ser bastante diferenciada, haja vista a exigência de financiamento para a implementação de políticas educacionais. Desta forma,

A oferta reduzida e a precária qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande medida, pelo fato de que em nenhum momento da história da educação brasileira a modalidade recebeu aporte financeiro significativo, embora em alguns períodos as políticas para o setor tenham se beneficiado de recursos vinculadas ou fonte própria de financiamento. (UNESCO, 2008b, p. 50 e 51)

Quanto à educação profissional, a LDBEN dispôs que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996b, art. 1º, § 2º). Assim, o direito à educação escolar é posto como dever do Estado que deve garantir “aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (art. 4º, inciso VII).

Com base nesta Lei de Diretrizes, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996b, art. 22). Além disso, a educação profissional e tecnológica deve se integrar aos “diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39),<sup>32</sup> em cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, além de educação técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação (§ 2º, I, II e III).

Segundo a LDBEN 1996, “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Entretanto, apesar de tal articulação ter sido determinada, não foram definidas “instâncias, competências e responsabilidades” (SAVIANI, 2008, p. 210), não sendo estabelecido, por exemplo, se seria uma atribuição do Estado, uma iniciativa privada ou uma parceria entre o público e o privado.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou a educação profissional, propondo a sua modernização, tendo como o seu primeiro objetivo “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997a, art. 1º, I).

---

requeridos, com o objetivo de garantir recursos financeiros e, ainda, o fato do MEC não dispor de dados estatísticos consistentes para assegurar uma correta contabilização do alunado da EJA, no ensino supletivo.

<sup>32</sup> Redação dada pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b), que alterou alguns dispositivos da LDBEN, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da EJA e da educação profissional e tecnológica.

Este documento normativo apresentou que a educação profissional deveria ser desenvolvida em “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997a, art. 2º) e em níveis que atenderiam jovens e adultos no processo formal de escolarização e, também, jovens e adultos trabalhadores, independente de escolaridade prévia, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Níveis e destinação da educação profissional

Decreto nº 2.208/1997
Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrada na forma estabelecida por este Decreto;
III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base no Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a).

A educação profissional de nível básico se constitui em uma “modalidade de educação não-formal e de duração variável” (art. 4º), na qual jovens e adultos trabalhadores, ainda que sem escolaridade, poderiam obter a certificação de qualificação profissional com vistas ao exercício das funções no mundo do trabalho.

No âmbito das propostas para alcançar, qualificar e habilitar jovens e adultos para enfrentarem tais desafios, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)<sup>33</sup> criaram, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que esteve vigente até 2007. Segundo Cardoso (2007), o PROEP seguiu a proposta de implementar reforma da educação profissional, tanto no que diz respeito ao financiamento de estrutura física quanto pedagógica e de gestão de escolas, contando com recursos advindos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de recursos brasileiros para financiar cursos técnicos, tecnológicos e de qualificação, com formação inicial e continuada.

No mesmo ano, observando a necessidade de uma proposta curricular que considerasse a formação básica, o desenvolvimento de habilidades e a consciência profissional, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), “instrumento útil no

<sup>33</sup> Segundo Ventura (2001, p. 140), a atuação do MEC tem sido direcionada ao ensino médio e à formação profissional de nível técnico e tecnológico, “suprindo demandas do mercado de trabalho formal e das empresas com elevado padrão tecnológico” (p. 140). Já a atuação do MTE tem sido na formação profissional de nível básico, direcionando-se para os trabalhadores com baixa qualificação, produzindo programas que “tem como foco os excluídos de toda a ordem, principalmente os desempregados, com o objetivo de abrandar o problema da falta de emprego, orientando-os para a atividades informais e periféricas”.

apoio às discussões pedagógicas (...), na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 1997b, p. 4), também considerando a integração da EJA ao mundo do trabalho.<sup>34</sup>

Em 1998, foram instituídas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (Resolução CNE/CEB nº 2) e para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 3). Todavia, era preciso buscar uma base curricular mais particular para atender as especificidades da EJA.

Neste sentido, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b) a serem seguidas por cada sistema de ensino, ao definir a estrutura e duração de cursos para aqueles destinatários. O estabelecimento dessas diretrizes significou uma garantia de integração da base de componentes curriculares específicos à EJA com aquela comum aos ensinos fundamental e médio.

No tratamento das funções da EJA, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 versou sobre a função **reparadora**, no sentido de corrigir o prejuízo causado pelo não acesso ou não permanência no ensino fundamental em idade própria, o não desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de leitura e de escrita.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000a, p. 6 e 7).

O documento destacou também a função **equalizadora** da EJA, apresentada como “uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (BRASIL, 2000a, p. 9), reconhecendo que “os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros” (p. 10).

Este documento destacou, também, a função **permanente** da EJA, que pode se chamar de “qualificadora”, no sentido de formação de jovens e adultos, que considere seus saberes e culturas, fomentando a autonomia e a emancipação humana em uma educação permanente, ou seja, por toda a vida e não apenas no ambiente escolar.

---

<sup>34</sup> Vale ressaltar que na diferenciação entre a formação para o mundo do trabalho e para o mercado de trabalho, Medeiros (2008, p. 1.319) afirma que “formar para o mundo do trabalho significa capacitar o educando a viver de forma cooperativa e útil na sociedade em que se insere; e formar para o mercado de trabalho é buscar fornecer mão de obra exigida pelo processo produtivo”.

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, ou uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos que aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (UNESCO, 1996 apud BRASIL, 2000a, p. 11).

Neste horizonte, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, com vigência até 2010, contemplou entre suas prioridades (1) a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (item nº 2); (2) a erradicação do analfabetismo, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino (item nº 2); (3) a valorização dos profissionais da educação (item nº 4) e (4) o desenvolvimento de sistemas de avaliação e comunicação, em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação profissional (item nº 5) (BRASIL, 2001).

Tendo em vista as duas primeiras prioridades apontadas neste PNE 2001 - 2010, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 pelo governo federal “com a finalidade de erradicar o analfabetismo no País” (BRASIL, 2003, art. 1º), sendo reorganizado por meio do Decreto nº 6.093/2007 (BRASIL, 2007g) que dispôs sobre a reorganização do PBA visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais<sup>35</sup>.

Para aferir as competências e habilidades dos estudantes em nível de conclusão dos ensinos fundamental e médio da EJA, o governo federal instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que entre os seus objetivos destaca a necessidade de:

Construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos, por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2004b, art. 2º, I).

---

<sup>35</sup> O PBA é oferecido em ciclos com duração total de oito meses. As aulas são ministradas em espaços e locais de uso público com condições de infraestrutura garantidas pelo ente executor, em geral, em escolas municipais, igrejas, associações de moradores, abrigos e outros. Os alfabetizadores – geralmente partícipes da localidade onde o programa é oferecido – assumem o compromisso de atuarem como voluntários em atribuições que podem ser de alfabetizador, de alfabetizador tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais ou de alfabetizador – coordenador de turmas, com remuneração de bolsa paga pelo FNDE. São os alfabetizadores os responsáveis pelas indicações de local e pela captação de estudantes interessados. Os que forem aprovados recebem uma certificação do programa estando aptos para serem matriculados no 2º ano do ensino fundamental, e os que não alcançam resultados satisfatórios compõem a categoria de “não alfabetizados” e recebem nova oportunidade no ciclo seguinte.

O ENCCEJA permitiu melhorias na aferição dos conhecimentos dos estudantes, possibilitando a classificação para a correção do fluxo escolar, organizando um banco de dados que pudesse dar suporte às políticas públicas para a EJA.

Considerando as diretrizes do PNE 2001 - 2010 para esta modalidade de ensino, tem-se que a proposta de “integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos” (item nº 5.2), seguindo a meta de “sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional” (item nº 5.3, objetivo e meta nº 15).

Tal fundamentação parece direcionar à ideia de educação em um sentido mais amplo, possibilitando um acréscimo acadêmico, cognitivo, afetivo, psíquico e o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao exercício profissional e de cidadania, fomentando o surgimento de iniciativas e programas que relacionem a EJA e a educação profissional, nos níveis fundamental e médio.

Neste mesmo ano, o Decreto nº 5.154/2004<sup>36</sup> possibilitou modificações relacionadas ao campo da EJA e da qualificação profissional, “objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004a, art. 3º), na proposta de qualificar para o trabalho e elevar o nível de escolaridade do trabalhador (art. 3º, § 2º) com definição dos níveis de cursos e programas e de premissas, conforme pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Desenvolvimento da educação profissional

Decreto nº 5.154/2004	
Art. 1º - A educação profissional [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de:	Art. 2º - A educação profissional observará as seguintes premissas:
I – qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.	I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III – a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV – a indissociabilidade entre teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a).

<sup>36</sup> Documento normativo que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), referente à educação profissional.

Nesse contexto, o governo federal criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, por meio do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005a).<sup>37</sup>

No documento base deste programa foi reconhecida a necessidade fundamental de direcionar uma política pública de educação profissional técnica para a EJA de ensino médio a fim de contemplar a elevação da escolaridade e profissionalização de um grande contingente que não se valeu do “direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007b, p. 11).

Nesta direção, o PROEJA abrangeu os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio (art.1º, §1º, I e II),<sup>38</sup> articulados ao ensino fundamental ou ao médio, a fim de que:

[...] os indivíduos atendidos pelo programa possam formar-se como pessoas plenas do ponto de vista ético, humano e social; indivíduos que estejam preparados para o exercício da cidadania e aptos a qualificar-se e requalificar-se profissionalmente de maneira contínua (SILVA; TACCONI, 2013, p. 33).

Neste contexto, a proposta trata do rompimento da dualidade entre ensino geral e técnico em favor da formação sob uma perspectiva integral, considerando a busca de alternativas para acompanhar o estudante em sua trajetória, no intuito de que ele alcance o pleno desenvolvimento, tenha o melhor aproveitamento de suas habilidades e se prepare, profissionalmente, para a atuação no mundo do trabalho. No documento base, podemos encontrar o esclarecimento de que:

Para que um programa possa se desenhar de acordo com os marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultural geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007b, p. 35).

---

<sup>37</sup> Por meio do Decreto nº 5.840/2006, este programa teve mudanças, entre elas, passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006) e ampliou a sua abrangência, incluindo o ensino fundamental. Cumpre ressaltar que, neste trabalho, utilizamos como referência a segunda edição do documento base do PROEJA (2007b).

<sup>38</sup> Para maiores informações, ver registro disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacionalde-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacionalde-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Dessa maneira, a integração entre a educação geral para jovens e adultos e a formação profissional, exigida para ingresso e permanência no mundo do trabalho, pode se constituir como “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: formação que, nesse sentido supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005 apud SILVA, TACCONI, 2013, p. 38).

Merece destaque o fato de que, os cursos e programas do PROEJA podem “ser adotados por instituições públicas dos sistemas estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical” (BRASIL, 2007b, art. 1º, §3), permitindo assim, a realização de parcerias público-privadas, o que será objeto de análise na seção seguinte.

Neste momento, cabe observar que os acordos de cooperação técnica celebrados entre o MEC e as entidades do chamado Sistema S, estão fundamentados no Parecer CNE/CEB nº 29/2005, considerando especialmente: (1) a necessidade premente de elevar a escolaridade e oferecer alternativas gratuitas de qualificação social e profissional por meio do ensino técnico, da educação profissional e da formação inicial e continuada de trabalhadores, de forma integrada ao ensino médio e, (2) a longa experiência, a alta reputação e a especificidade institucional das entidades pertencentes ao Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, SESC, SEST, SENAT, SENAR, SESCOOP, SEBRAE)<sup>39</sup> no oferecimento de cursos de formação profissional aos jovens e adultos (BRASIL, 2005b).

Quanto ao financiamento nesses acordos de cooperação técnica, existe a possibilidade de transferência de recursos entre os partícipes públicos e privados, devendo ser formalizada em instrumento jurídico legal.

No que se refere ao financiamento do setor público, cabe destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),<sup>40</sup> que contemplou a educação de jovens e adultos, inclusive a EJA integrada à educação profissional, com a apropriação proporcional de recursos em função de suas matrículas (BRASIL, 2007d, art. 10, XVI e XVII). Entretanto, sobressai que a EJA,

---

<sup>39</sup> No contexto atual, integram o Sistema S: Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

<sup>40</sup> O FUNDEB foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, em substituição ao FUNDEF, que foi criado em 1996 e vigorou de 1998 a 2006.

apesar de alcançar alguma visibilidade, não foi vista como prioridade, na medida em que, apenas para ela, foi estabelecido um limite de 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo (art. 11), impondo restrições financeiras a essa modalidade de ensino e não permitindo assim “cobrir as despesas totais com a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade, mecanismo que tende a inibir a expansão das matrículas” (UNESCO, 2008b, p. 51).

Instituído, por meio da Lei nº 11.129/2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), destinado a jovens de 15 a 29 anos<sup>41</sup> que não concluíram o ensino fundamental, “com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano” (art. 2º), sofreu alterações em 2008, por meio da Lei nº 11.692, a qual apresenta as modalidades e objetivos dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 - O desenvolvimento do PROJOVEM, segundo as modalidades e objetivos

Lei nº 11.692/2008		
Modalidades (Art. 2º)	Objetivos (Arts. 9º, 11, 14 e 16)	Coordenação (Art. 3º § 2º)
PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo	Art. 9º I – Complementar a proteção básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária; e II – criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
PROJOVEM Urbano	Art. 11 [...] Elevar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania [...].	Secretaria-Geral da Presidência da República
PROJOVEM Campo – Saberes da Terra	Art. 14 [...] Elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional [...] estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento.	Ministério da Educação
PROJOVEM Trabalhador	Art.16 [...] Preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção.	Ministério do Trabalho e Emprego

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base na Lei nº 11.692/2008 (BRASIL, 2008a).

<sup>41</sup> O PROJOVEM Adolescente é direcionado a jovens entre 15 e 17 anos e as demais modalidades do programa, entre 18 e 29 anos.

Releva notar que o PROJOVEM, além de aproximar os seus destinatários pela expectativa de atender aos objetivos destacados, objetiva atrair também pela ajuda de custo oferecida aos estudantes, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais.<sup>42</sup> Valor que a União transfere aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para que estes o repassem aos integrantes do programa e promovam também “ações de elevação da escolaridade e qualificação profissional (art. 4º).

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pilar da política federal atual que traz diretrizes a serem alcançadas no período de 2007 a 2022, o bom resultado de programas que integrem a EJA com a educação profissional, como o PROJOVEM, anima a proposta de incorporar a educação de jovens adultos profissionalizante ao texto da LDB, nos seguintes termos: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (BRASIL, 2007f, p. 35) – o que pode possibilitar a geração de emprego e o estímulo à participação social.

Outro programa relacionado diretamente aos jovens e adultos e à educação profissional é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513/2011, cuja finalidade é “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, art. 1º). O PRONATEC destina-se a:

- I- estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II- trabalhadores;
- III- beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV- estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola de rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (art. 2º, I, II, III e IV).

Em relação aos objetivos do programa, destaca-se “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de curso de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011, art. 1º, I). Para a efetivação da proposta, ficou estabelecido que:

Art. 3º - O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem de instituições privadas e públicas do ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito

---

<sup>42</sup> O Projeto de Lei nº 1.940/2011 propõe o reajuste do valor pago aos beneficiários do PROJOVEM, de R\$ 100,00 (cem reais) para R\$ 200,00 (duzentos reais) e ampliação da duração do benefício. O Projeto aguarda parecer do Relator na Comissão de Finanças e Tributação. Informação disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=514078>> Acesso em 15 out. 2014.

privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei.

Neste programa, além da atuação das escolas técnicas estaduais e institutos federais, há a possibilidade do estabelecimento de parcerias, sinalizando o auxílio ao Estado na prestação desse serviço educacional.

Para tanto, a adesão de instituições privadas sem fins lucrativos ao programa deve atender, entre outras exigências, ao quesito de ser uma entidade privada sem fins lucrativos, devidamente habilitada, que demonstre qualidade acadêmica, capacidade operacional e de recursos técnicos e estruturais para atuar na formação profissional e tecnológica de jovens e adultos. Eis, então, uma abertura social e fundamentação legal para estabelecer parcerias, atendendo seus interesses e suprindo as limitações que o setor público demonstra ter; assunto melhor abordado na seção seguinte.

A articulação entre formação geral e profissional foi contemplada no documento referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010), tendo em vista garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades. Neste sentido, foi proposta, entre outras estratégias, “estabelecer política de ampliação da gratuidade em cursos e programas de educação profissional oferecidos pelo Sistema S” (BRASIL, 2010a, p. 58).

Considerando o contexto atual, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), estabeleceu a meta de integração da EJA com a educação profissional e entre as estratégias estabelecidas, sugeriu uma parceria com entidades privadas de formação profissional e de entidades sem fins lucrativos, conforme pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 - EJA e educação profissional como meta do PNE 2014 - 2024

Lei nº 13.005/2014	
<b>Meta 10</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
<b>Estratégia 10.8</b>	Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras, articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com o apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b).

Em acompanhamento das matrículas relacionadas a essa meta 10, o Observatório do PNE [20--]<sup>43</sup> registrou que em 2013 o Brasil só atingiu 0,8% de matrículas de EJA no ensino fundamental e 3,1% de matrículas de EJA no ensino médio, ambas integradas à formação profissional. E considerando o contexto político de atual interdependência entre os setores público e privado e a descentralização de parte da responsabilidade social do Estado, o PNE 2014 - 2024 sugere a colaboração e o apoio de entidades privadas de formação profissional, como as que integram o Sistema S, como estratégia de apoio à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Assim, compreendendo a importância de se analisar as parcerias entre os setores público e privado no cenário das políticas públicas, tendo em vista que, na proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, tais parcerias se responsabilizam pela oferta de ensino profissionalizante no município, na próxima seção fazemos uma abordagem do conceito que lhe atribuí significado até a materialização relacionada à educação, especialmente, a EJA.

---

<sup>43</sup> O Observatório do PNE é uma plataforma online criada por iniciativa de organizações ligadas à educação, entre outras, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Itaú Social e Fundação Victor Civita, visando o monitoramento e acompanhamento dos indicadores de cada uma das 20 metas do PNE 2014 - 2024.

## 2 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Do ideário democrático da Carta Magna de 1988 – conhecida como “Constituição Cidadã” – para a concepção neoliberal observamos uma recomposição de forças políticas e mudanças no papel do Estado, o qual permanece atuante em seu sentido público, mas fomenta a relação colaborativa com o setor privado, deixando transparecer para muitos uma ideia democrática, otimista e apropriada ao desenvolvimento do país.

A propósito, para facilitar a compreensão das PPPs, nos parece pertinente uma diferenciação entre os conceitos de público e de privado, termos contrastantes derivados do direito.

Considerando o Vocabulário Jurídico de Silva (2014), sobre o público temos “o que pertence a todo o povo, considerado coletivamente, isto é, tido em sua expressão de organismo político (...); identificação da própria coisa com as finalidades do Estado e os interesses superiores do Estado, pairando acima dos interesses particulares e, mesmo, coletivos” (SILVA, 2014, p. 1.134). Para Bourdieu (1996), as ideias de público visam ao fim social, de bem comum e de serviço público, sendo o centro da invenção do Estado.

Sobre o privado, Silva (2014) compreende ser o que é “individual ou o que é próprio ou pertinente às pessoas, consideradas isoladamente como indivíduos ou como particulares” (p. 1.097).

A parceria entre as esferas pública e privada amplia-se no contexto da sociedade pós-moderna, marcada pelos ideais neoliberais e pela redefinição do papel do Estado, fazendo emergir questionamentos: os interesses público e privado podem convergir? Considerada possível essa convergência, como se articulam no cenário das políticas públicas em educação e como os jovens e adultos podem ser alcançados? Para responder tais perguntas faz-se necessária a reflexão sobre as parcerias e a sua possível contribuição para o campo educacional.

Desta forma, esta seção divide-se em duas seções secundárias.

Na primeira, abordamos o surgimento das PPP's no cenário das políticas públicas, observando a participação interdependente do Estado, do mercado e da sociedade civil e contando com a referência de pressupostos teóricos de autores que vêm direcionando estudos e pesquisas a estas questões, especialmente, Peroni (2008), Akkari (2011), Robertson e

Verger (2012a), Osborne e Gaebler (1994), Bresser Pereira (2001, 2006), Adrião e Borgui (2008), Montaña (2008), Guerra (2015), Almeida César (2014) e Justen Filho (2009).

Na segunda seção secundária contamos com o aporte teórico de, entre outros autores, Arruda Neto (2012), Nogueira (2006), Nogueira e Catani (1998), Bourdieu (1998a, 2002a), Menezes (2012), Frigotto (2001, 2013), Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) e Dourado, Oliveira e Santos (2007) apud Najjar e Mocarzel (2013), para refletimos sobre a melhoria da qualidade educacional e a proposta apresentada para alcançá-la no setor público, considerando a efetivação das parcerias na educação, sobretudo na EJA e no ensino profissionalizante.

## **2.1 O processo de constituição das parcerias público-privadas: uma interdependência legalizada**

Nos últimos anos houve um crescente interesse de pesquisa relacionada às parcerias entre os setores público e privado, utilizando distintos aportes teóricos.<sup>44</sup> Em análise do tema, Vera Peroni (2008) considera que a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a terceira via redefiniram o papel do Estado e suas políticas, como estratégia para vencer a crise capitalista, processualmente aprofundada após a década de 1970.<sup>45</sup>

Com a ideia da liberdade do mercado e do indivíduo em relação ao Estado – sem minimizar a busca por gestão utilitarista, mais eficiente e eficaz – houve uma conversão de regulamentação do sistema de produção do Estado para o mercado e a sociedade civil, trazendo a perspectiva de que, livres, o mercado e uma parcela da população, podem gerenciar, investir, contratar e pagar pela força de trabalho de uma maioria que deseja e/ou precisa vendê-la. Assim, há um discurso de condições e direitos para todos, cabendo ao

---

<sup>44</sup> Peroni (2008) abordou a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais de um período particular do capitalismo, de redefinição do papel do Estado; Pereira e Pereira (2008) investigaram impactos de crescimento econômico e bem estar associados à política de parceria público-privada no Brasil; Adrião, T. et al. (2009) trataram da tendência de crescimento das parcerias, pela via dos contratos, entre os municípios paulistas e empresas privadas da área educacional para a aquisição de "sistemas apostilados de ensino". Bedim e Silva (2011) analisaram a concessão de serviços turísticos em Parques Nacionais sob a forma de parcerias público-privadas, discutindo o crescimento paulatino desse tipo de parceria como consequência da atual conjuntura política, social, econômica e até mesmo jurídica da sociedade brasileira, entre outros.

<sup>45</sup> Na abordagem da crise capitalista, sugerimos a leitura de “O enigma do capital”, de Harvey (2011), que aborda a crise capitalista associada a crises passadas, fazendo uma sequência desde 1970. Por meio desta leitura, o sistema capitalista pode ser compreendido como um meio de exploração que expropria, ou seja, que priva o trabalhador de conhecer todo o processo de produção e, também de usufruir conscientemente daquilo que foi produzido. Por isso, o autor, defende como solução para as contradições do sistema capitalista, o trabalho como um valor de uso, que estaria ligado ao intercâmbio entre natureza e o ser humano, em construção do ser.

indivíduo a busca por informação, formação e qualificação para atuar nesse competitivo espaço de lutas.<sup>46</sup>

No contorno da lógica do desenvolvimento, pautada na teoria neoliberal, há a necessidade de flexibilidade e adaptação estatal, já que, segundo este pensamento, “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, seria reformar o Estado e diminuir a sua atuação para superar a crise. O mercado é que deve superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2008, p. 112).

No contexto de avançado liberalismo econômico, conhecido como neoliberalismo, se firmou a proposta de implementação de uma nova configuração política, “a atual social-democracia, batizada de terceira via por ser uma alternativa ao neoliberalismo” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 765) – uma contrapartida à crise instaurada, em concepção de tríplice aliança entre Estado, mercado e sociedade civil na atuação de espaços estratégicos para o desenvolvimento da nação.

Na abordagem referente a terceira via, Giddens (2001) explica que:

Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001 apud PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 765).

Com efeito, as teorias neoliberal e da terceira via, embora ambas atribuam a culpa ao Estado, se diferem no que tange às estratégias de superação e às concepções de democracia, conforme pode ser observado no Quadro 7.

---

<sup>46</sup> Na discussão sobre o liberalismo, Losurdo (2006), no livro intitulado “Contra-história do liberalismo” (2006), possibilita a compreensão do pensamento liberal e das contradições existentes, a exemplo, a defesa da liberdade individual em prol do progresso da sociedade, no campo do discurso, e concomitantemente, no campo da ação, as relações de exploração e servidão, que protegem a propriedade acima do indivíduo, havendo, assim, certa incoerência entre discurso e prática.

Quadro 7 - Comparação entre as teorias neoliberal e terceira via

Teorias	Culpabilização da crise	Estratégias de superação da crise	Concepção de democracia
<b>Neoliberal</b>	Estado que entrou em crise porque gastou muito, especialmente com políticas sociais, gerando crise fiscal e inflação.	Defesa do Estado com atuação mínima para o social e máxima para o capital, bem como da privatização, cabendo ao mercado superar a crise e o mau gerenciamento do Estado.	A democracia é concebida como algo que atrapalha o livre andamento do mercado.
<b>Terceira via</b>	Estado que entrou em crise porque não soube gerenciar os recursos estatais, eficiente e produtivamente.	Defesa da reconstrução do Estado e da parceria com o terceiro setor.	A democracia é fortalecida quando a sociedade participa das tarefas até então desempenhadas pelo Estado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base em Peroni, Oliveira e Fernandes, 2009.

Desenvolvendo a questão sobre a redefinição do papel do Estado, Peroni (2003) nos direciona ao entendimento de que este tem a sua base na vida material dos indivíduos e com fundamento nos estudos de Marx, a autora compreende que “no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (p. 22). Voltado para as demandas do capital, o Estado é dele dependente e volta-se para a ampliação das forças produtivas e do lucro.

O Estado, que se apresenta assumindo a crise econômica, fomenta a cooperação da sociedade civil para diminuir as mazelas da sociedade, não desconsiderando a função pública de garantir os direitos sociais,<sup>47</sup> bem como de atendimento às demandas existentes. Desta forma, empenha-se em criar políticas que equacionem interesses e demandas e que possibilitem iniciativas da população no setor público, inclusive estabelecendo parcerias com o setor privado, numa relação onde ambos objetivam um resultado satisfatório.

Em concorrência por vantagens, importa estar à frente em termos de conhecimento em tecnologia, produzir em menor tempo, comercializar em um mercado aberto e competitivo e obter melhor produtividade na gestão. Estas podem ser vistas como condições postuladas pelo processo de globalização, entendida como “uma consequência da ideologia neoliberal, a qual postula que todas as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado e analisadas apenas sob o prisma econômico” (AKKARI, 2011, p. 22). É nesta direção que o Estado

<sup>47</sup> A Constituição Federal de 1988 define que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (art. 6º).

reafirma a exigência pós-moderna de avanço nas forças produtivas para favorecer a economia nacional e faz uso de alianças com o setor privado para ampliar a competência e buscar os melhores resultados.

Nas relações de força, tendo em vista os estudos de Akkari (2011), observamos que, para diminuir o ônus público e aliviar a máquina estatal, são criadas estratégias como:

- a) as privatizações, por meio das quais o patrimônio público é administrado e/ou comprado por grupos de interesse privado;
- b) a desresponsabilização estatal de uma série de políticas sociais;
- c) os estímulos financeiros de favorecimento à empresas com investimento de crédito público no setor privado;
- d) os empréstimos com juros baixos, além do longo prazo de pagamento às grandes empresas e
- e) as PPP's, buscando melhorar a gestão estatal e transmitir uma imagem de apoio ao desenvolvimento da nação, por meio da aliança entre ambas as esferas.<sup>48</sup>

Robertson e Verger (2012a) apontam que as parcerias que surgiram no início da década de 1990 são “como um promissor mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las” (p. 1.139). Seriam como bens dos quais a sociedade necessita para melhor avançar no progresso nacional, um elo, evitando tanto a presença demasiada de um Estado forte na gestão das políticas econômicas e sociais (Keynesianismo) quanto à ausência dele, como ocorre no caso das privatizações de empresas e serviços estatais, já que ambas não conseguiram resolver a questão econômica e social do Estado. Esse reconhecimento naturaliza a ideia de que as parcerias são aliadas que podem favorecer o ajuste das relações estatais.

Neste sentido, Osborne e Gaebler (1994) defenderam a tese de uma perspectiva gerencialista no governo, discutida nacionalmente. Sem negar o setor público, os autores acreditam que ele precisa ser revolucionado considerando princípios para um novo modelo de governo, como a redução de gastos e a flexibilidade nas atividades governamentais e, ainda, a distribuição de responsabilidades, que delega atividades de cargo público à iniciativa privada na tentativa de melhorar economias e serviços estatais.

---

<sup>48</sup> O desenvolvimento considera o estímulo ao mercado, ao consumo, ao crescimento econômico e às conquistas sociais, que contam com a regulação do Estado e com apoio da terceira via, por meio de parcerias público-privadas (CASTELO, 2010).

Ao descentralizar responsabilidades do Estado, com a transferência para o setor privado das tarefas que não precisariam ser, necessariamente, geridas pelo setor público, ampliou-se a correlação de forças entre agentes privados.

No Brasil, a reforma gerencial do Estado foi materializada em 1995, com a regulamentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando Luiz Carlos Bresser Pereira era ministro.

Bresser Pereira defendeu um novo desenvolvimentismo no Brasil, afinado com a proposta de um capitalismo dependente, com um impulso inovador e de progresso técnico (BRESSER PEREIRA, 2006). O novo desenvolvimentismo estaria, assim, situado entre o populismo de um Estado que busca atender as classes sociais oferecendo políticas focalizadas, de caráter assistencialista, para erradicar a extrema pobreza e oportunizar certa inclusão social, ainda que precária, e o neoliberalismo que tende a maximizar a capacidade competitiva, o lucro, a produtividade, fortalecendo grandes grupos econômicos e empresariais. A solução para a crise estatal, “não era substituir o Estado pelo mercado, mas reformar e reconstruir o Estado para que este pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional” (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 22).

O PDRAE deu legalidade à propriedade pública não-estatal, ou seja, que “não é parte do aparelho do Estado” (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 25), também chamada de terceiro setor e considerou a publicização que se constitui na “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 13). Dividindo a responsabilidade para a prestação de serviços públicos, ficou assegurado que:

A propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação, seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição (BRASIL, 1995, p. 44).

Ao setor privado foi atribuída a responsabilidade e a execução de ações relacionadas a direitos sociais básicos da sociedade. O Estado passou, então, a desempenhar função reguladora e avaliadora dos direitos sociais e das estratégias de reformas, com a proposta de

equilíbrio por meio da junção entre as vontades individuais e a busca do que é bom, útil e produtivo à sociedade, o que inclui a realização de PPPs.

Adrião e Borgui (2008) trazem contribuições sobre o PDRAE:

O Plano apresenta três estratégias para alterar o *modus operandi* do Estado. A primeira, *privatização*, é definida como a transferência, para o setor privado, da propriedade de dado setor público com vistas a transformá-lo em uma instituição de e para o mercado. A segunda denomina-se *terceirização* e corresponde ao processo de transferência, para o setor privado, de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio às atividades desenvolvidas pelo Estado. A terceira estratégia é a *publicização* que, por sua vez, consistiria “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PERONI; ADRIÃO, 2007 apud ADRIÃO; BORGUI, 2008, p. 101, grifos das autoras).

A atuação do terceiro setor tende a transpor a racionalidade dos interesses privados na configuração pública (PERONI, 2008), direcionando-se tanto para o fator lucro, ainda que não se trate de capital econômico, representado por propriedades privadas, mas social, simbólico, cultural, quanto para mudar a lógica de gestão do público.

Cumprе ressaltar que o Estado permanece atuante, embora favoreça o avanço da esfera privada, do mercado e incentive a ação pública não-estatal, de caráter filantrópico, solidário e voluntário e de entidades privadas qualificadas como organizações sociais sem fins lucrativos, qualificadas na Lei nº 9.637 (BRASIL, 1998), que possuem um papel potencial no desenvolvimento na medida em que podem contribuir com atividades de interesse público em favor do bem estar social. Na visão do Banco Mundial, “sem participação ampla, sem mais capital humano e capital social, é improvável que o desenvolvimento seja rápido e sustentável” (BIRD, 2004, p. 5).<sup>49</sup>

Em análise das configurações entre público e privado, Montaño (2008) indica a setorialização da realidade social em, ao menos, três instâncias autônomas: “1) primeiro setor (o Estado, a esfera pública, da política); 2) segundo setor (o mercado; a esfera privada, das atividades econômicas entre empresas e demais agentes econômicos); 3) terceiro setor (a sociedade civil, a esfera ‘pública não - estatal’)” (p. 38).

<sup>49</sup> O capital humano, segundo a perspectiva de Frigotto (2006), postula a necessidade de investimento em educação e treinamento para o trabalho para inserção no sistema capitalista, relacionando diretamente a educação com a produção. Seria, também, um investimento pessoal em favor da própria qualificação e da diminuição das desigualdades. O autor critica a doutrina do capital humano, indicando que ela desloca os problemas das relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo, quando na verdade, tratam-se de determinações mais amplas que dizem respeito a questões estruturais da sociedade capitalista. Quanto ao capital social, conforme a concepção de Bourdieu (1980), trata-se da “vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (BOURDIEU, 1980 apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 67), possibilitando criar uma rede de relações dotada de interconhecimento e interreconhecimento, e assim, se unirem e se mobilizarem segundo os interesses próprios e comuns.

Fernandes (1994) direciona a compreensão de que:

- o primeiro setor realiza atividades do agente público para fins públicos;
- o segundo setor realiza atividades entre agentes privados para fins privados e,
- o terceiro setor realiza atividades de agente privado para fins públicos.

No campo de disputas, a imagem positiva conferida às empresas privadas parceiras do setor público, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas de finalidade não-lucrativa, com o apoio do poder simbólico<sup>50</sup> da imprensa – que também é quase que majoritariamente formada pela iniciativa privada – internaliza a lógica de boa reputação empresarial e pode assegurar um posicionamento de liderança e poder, não deixando transparecer o interesse maior de concentração de riqueza e de refinamento do lucro.

As instituições confessionais ou filantrópicas buscam se aproximar do *status* das instituições públicas para poder ter acesso aos fundos públicos. Elas se declaram “de utilidade pública” não estatais devido ao seu caráter não lucrativo. A flexibilidade proporcionada pela LDB/1996 favoreceu o setor privado que busca apenas o lucro através da educação. As grandes empresas têm investido no setor com o único propósito de ganhar e aumentar seu capital financeiro (AKKARI, 2011, p. 71 e 72, grifo do autor).

Considerando o exposto, há interdependência entre Estado e capital privado na gestão e na administração pública, sendo possível verificar que o investimento de organizações internacionais e as cessões fixadas para o setor privado, a exemplo da redução de impostos, fazem parte de um conjunto de medidas descentralizadoras da participação estatal para ampliar a responsabilidade coletiva nas questões sociais, com dependência dos interesses para a efetivação destas medidas.

Segundo Robertson e Verger (2012a), no final da década de 1990 houve uma ampliação da participação, social e econômica, de agências internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e uma concentração nas parcerias a fim de favorecer o alcance das Metas de Desenvolvimento do Milênio,<sup>51</sup> considerando a ênfase no

<sup>50</sup> Para Bourdieu (2000), “o poder simbólico é um poder (econômico, político, cultural ou outros) que está em condições de se fazer reconhecer, de obter o reconhecimento, ou seja, de se fazer ignorar em suas verdades de poder, de violência arbitrária”(p. 60), sendo um dos recursos que possibilita o capital social.

<sup>51</sup> As Metas de Desenvolvimento do Milênio, fazem parte da Declaração do Milênio das Nações Unidas, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 8 de setembro de 2000, que reuniu compromissos para o desenvolvimento humano. Trata-se de 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), entre eles, estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento sob o slogan “todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento”, contando com a ação do poder público, de empresas e de PPPs (PORTAL ODM [20--]).

mercado, no empreendedorismo, na formação profissional e na constituição de redes solidárias em prol do desenvolvimento.

Com vistas à ampliação de vínculo de colaboração entre o poder público e as entidades privadas qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's),<sup>52</sup> a Lei nº 9.790/1999 instituiu cláusulas essenciais para a parceria, entre as quais o objeto, contendo a especificação do programa de trabalho, a estipulação de metas, resultados e prazos a serem atingidos e a previsão expressa dos critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados (BRASIL, 1999, art. 10, §2º, I, II e III).

As parcerias entre os setores público e privado em atividades de responsabilidade pública ou socialmente relevantes já existiam, portanto, antes da Lei nº 11.079/2004, conhecida como “Lei das PPPs”, que legitimou a contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública, especialmente no que tange a investimentos econômicos em infraestrutura, instituindo as normas gerais e diretrizes para licitações.

O modelo de PPPs trazido neste ordenamento jurídico federal pode ser definido como “um contrato de longo prazo de duração em que se atribui ao parceiro privado o dever de executar obra pública e prestar serviço público mediante remuneração, que poderá ser por diversos meios, mediante garantia especial” (GUERRA, 2015, p. 310). Neste sentido, as PPPs estão diretamente ligadas ao investimento de recursos financeiros – a serem futuramente restituídos – para a realização de determinada obra ou serviço público considerando as seguintes diretrizes:

- I - *eficiência* no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade;
- II - *respeito aos interesses e direitos* dos destinatários dos serviços e dos entes privados incumbidos da sua execução;
- III - *indelegabilidade das funções* de regulação jurisdicional, do exercício do poder de polícia e de outras atividades exclusivas do Estado;
- IV - *responsabilidade fiscal* na celebração e execução das parcerias;
- V - *transparência* dos procedimentos e das decisões;
- VI - *repartição objetiva de riscos* entre as partes;
- VII - *sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas* dos projetos de parceria (BRASIL, 2004c, art. 4º, I, II, III e IV, grifos nossos).

No que tange a estas diretrizes, as palavras destacadas – eficiência, respeito aos interesses e direitos, indelegabilidade das funções, responsabilidade fiscal, transparência, repartição objetiva de riscos, sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas –

<sup>52</sup> Segundo a Lei nº 9.790/1999, podem ser qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Direito Público, as “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei”(art. 1º), e que considere, ao menos, uma das doze finalidades destacadas, entre elas, a de promoção da cultura, da educação gratuita, do desenvolvimento econômico e social (art. 3º, II, II e VIII).

podem ser vistas como palavras-chave na aliança entre o público e o privado, que combina empenhos e objetiva que as necessidades de ambas as partes sejam reciprocamente atendidas.<sup>53</sup>

Neste contexto, sob a ótica da “sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas dos projetos de parceria” (BRASIL, 2004, art. 4º, VII), são considerados o equilíbrio financeiro e os interesses em foco, observando as expectativas dos contratantes, quais sejam: de um lado, a garantia de financiamento dos projetos assumidos e, de outro, a certeza de atendimento satisfatório às demandas sociais e serviços prestados.

Segundo o Manual de Parcerias Público-Privadas (2008), “as PPPs podem ser também consideradas como um novo mecanismo de financiamento e operação do serviço público concedido, estando os aportes de verbas públicas condicionados ao efetivo início da prestação do serviço” (p. 9), uma forma descentralizada de prestar serviço público, devidamente regulamentada por meio de um contrato de parceria público-privada.

O Manual traz a compreensão de que mais do que fornecer uma infraestrutura ou ativo, a exemplo, um espaço físico, as PPPs vinculam-se, essencialmente, “à prestação de serviço pelo parceiro privado” (p. 11), com eficácia e efetividade, considerando aspectos relacionados à inovação, otimização do custo e da vida útil, compartilhamento de infraestruturas e divisão de responsabilidades, a fim de obter “um melhor uso dos recursos públicos” (p. 14).

Para Almeida César (2014), o termo parceria contido na Lei nº 11.079/2004 é discutível, na medida em que se trata de contratos firmados que, embora destinados à formação de vínculos de cooperação para a realizar atividades de interesse público, nem sempre se tratam de convergência de interesses. O estabelecimento de convênio seria, assim, uma opção para disciplinar a parceria entre os setores público e privado, com proposta de acordo mediante interesses convergentes e mútua colaboração.

O convênio é assim definido pelo Decreto nº 6.170/2007:

Convênio – acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe,

---

<sup>53</sup> Observando a necessidade de minimizar a existência da dicotomia público-privado, de fomentar relações, melhorar a qualidade dos gastos públicos e definir caminhos em uma política macroeconômica, o Ministério da Fazenda, o Ministério do Planejamento e o Fundo Monetário Internacional realizaram o Seminário internacional “Melhoria da Qualidade dos Investimentos Públicos e Parcerias Público-Privadas” (2005). Segundo José Leibovich, diretor adjunto do Departamento Nacional de Planejamento da Colômbia, “as PPPs podem proporcionar ao povo obras que os governos não têm condições de fazer” (Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-04-27/banco-mundial-financia-us-90-bilhoes-em-27-mil-projetos-na-modalidade-de-ppp>>. Acesso em: 10 jun. 2014). Assim, segundo esta visão, por meio das PPPs é possível ampliar a taxa de investimento por meio de recursos advindos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras parceiros.

de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programas de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, e regime de mútua cooperação (BRASIL, 2007f, art. 1º, §1º, I).

Nas palavras de Justen Filho (2009), o convênio “é um acordo de vontades em que pelo menos uma das partes integra a Administração Pública, por meio do qual são conjugados esforços e (ou) recursos, visando disciplinar uma relação harmônica e sem intuito lucrativo das partes” (p. 908). Os convênios estão, portanto, inseridos no gênero das parcerias público-privadas, podendo haver transferência de recursos financeiros, não tendo, entretanto, o lucro como uma finalidade maior.

Desde o surgimento, as parcerias vêm ampliando sua atuação nas áreas estratégicas de interesse da sociedade. No campo educacional, considerando a dinâmica da reestruturação do Estado e a participação da sociedade civil, elas trazem uma proposta de tornar a educação e a escola mais eficazes e adequadas ao contexto contemporâneo e, também de formar um trabalhador em acordo com as necessidades da sociedade capitalista, pautada no consumo, na tecnologia e no conhecimento (BALL; MAINARDES, 2011).

Entretanto, nos compete analisar: as parcerias possibilitam uma ressignificação da função da educação e da escola com vistas à melhorar a qualidade do ensino em prol do desenvolvimento? Como se efetivam e quais as consequências das parcerias entre os setores público e privado na educação? De que forma elas se apresentam no campo da EJA? Na busca por encaminhar respostas a estas questões, na próxima seção estabelecemos uma breve reflexão.

## **2.2 As parcerias público-privadas e a educação de jovens e adultos**

Já abordamos o surgimento das PPPs na estrutura social, sendo legalmente firmadas, inclusive no que se refere ao repasse de recursos, e estabelecidas em um contexto que sugere a liberdade de iniciativa e a interdependência entre Estado e sociedade civil. Agora, pretendemos verificar o projeto dessas parcerias na proposta de avanço da educação e sua possível influência sobre este campo e, em particular, sobre a EJA.

Por certo, com a boa imagem obtida a partir de uma propaganda massiva veiculada pelos meios de comunicação de massa – que detém “alto poder persuasivo, sendo instrumentos importantes no desenvolvimento de novas atitudes e consciência social com

relação à educação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 235) – e considerando a proposição da participação de voluntários e a responsabilização de todos pelas questões sociais, tem-se a proposta de melhorar a produtividade da educação e, concomitantemente, da escola, ressignificando a sua função e otimizando tempo e recursos, com vistas à elevação do padrão de qualidade educacional em prol do desenvolvimento humano e social.

Para entendermos a proposta das PPPs no campo da educação, iniciamos uma breve reflexão sobre desenvolvimento e qualidade educacional do ponto de vista social e econômico, partindo do ordenamento da Constituição Federal de 1988, que garante o direito fundamental à educação e o dever do Estado e da família de promovê-la, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205) e observando a determinação de o ensino ser ministrado com base, entre outros, no princípio de garantia de padrão de qualidade.

Nessa disposição constitucional destacada, há dois aspectos importantes que queremos abordar.

O primeiro refere-se ao dever primordial do Estado, coadjuvado pela família, de promover e assegurar a educação (art. 205), considerando a participação da sociedade civil em um processo contributivo, em que qualquer tipo de colaboração, ou a ausência desta, não poderá eximir a responsabilidade imperativa do Estado de prover, gratuitamente, a educação.

O segundo aspecto relaciona-se ao fato de que a CF 1988, ao tratar do pleno desenvolvimento da pessoa, parece conduzir “à compreensão de que esse direito está associado a uma Educação Integral” (MENEZES, 2012, p. 139) que supõe a evolução de “todas as potencialidades humanas, com o equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (GUARÁ, 2007 apud MENEZES, 2012, p. 2) em uma educação de qualidade.

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macro-processos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) citados por Najjar; Mocarzel (2013), “do ponto de vista social, a educação é de qualidade quando contribui para a equidade e, do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos” (p. 77 e 78).

Por esta compreensão, podemos dizer que, do ponto de vista social, a educação contribui para a equidade quando a escola se constitui em um espaço formativo que não se encerra no ambiente escolar, mas se estende de modo emancipatório, unindo reflexão e ação e, do ponto de vista econômico, é qualitativamente contributiva quando fomenta o emprego eficiente de habilidades e competências, consideradas como recursos naturais dos estudantes e a utilização empírica dos elementos adquiridos em formação educacional teórica regular.

A qualidade é um atributo a ser garantido à educação no país. Tanto é que, mesmo sabendo que o ensino é livre à iniciativa privada, a própria Constituição o condiciona a estar autorizado e a ter sua qualidade avaliada pelo Poder Público, conforme determina o art. 209, inc. II, da *Lex Mater*. A qualidade do ensino de uma forma que abranja a esfera pública e privada é regra de ordem hierárquica constitucional (e legal) e por isso mesmo vinculante ao próprio Estado, no sentido de garanti-la à população (ARRUDA NETO, 2012, p. 8, grifo do autor).

Ocorre que, para efetivar uma educação pública de qualidade que realmente vise ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, art. 205), entre outros, é preciso haver um conjunto de políticas públicas voltadas para a educação e para os partícipes indispensáveis ao ensino, quais sejam: os estudantes, os professores e comunidade escolar e, é claro, a concretização destas políticas por meio de ações educacionais eficientes.

As políticas públicas educacionais são construídas observando as políticas anteriores (BALL; MAINARDES, 2011), a concepção de qualidade escolar que se pretende ter e o público que se pretende alcançar, o contexto social, as propostas, a capacidade de operacionalizá-las e implementá-las e uma previsão dos possíveis resultados. Sendo um auxílio importante, os indicadores verificados por meio de pesquisas e avaliações periódicas<sup>54</sup> evidenciam avanços e retrocessos, constituindo uma base norteadora para a construção de tais políticas. Para tanto, tão importante quanto a análise quantitativa dos dados é a sua interpretação qualitativa e a proposta de estratégias de ação, que podem ser direcionadas à continuidade ou à alteração do percurso educacional.

Atualmente, verifica-se que o desempenho satisfatório dos estudantes segue a lógica da eficácia e do capital escolar, aceita não apenas pela classe dominante, mas por todos

---

<sup>54</sup> Considerando a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da participação em avaliações, houve a possibilidade de realizar análises mais consistentes do baixo rendimento dos estudantes brasileiros, revelado por meio de indicadores e, assim de reposicionar o trabalho educacional, com possibilidades de estratégias de intervenções fundamentais.

(BOURDIEU, 1998a), na qual os mais eficientes e competentes conseguem maiores destaques. Isso fomenta também a busca por melhores indicadores para legitimar a qualidade do ensino, por exemplo, por meio dos exames nacionais brasileiros obrigatórios,<sup>55</sup> que são utilizados para avaliar e emitir julgamentos quanto ao rendimento escolar dos estudantes, a partir da aferição dos resultados por eles produzidos. Tratam assim, não apenas de uma função técnica, de classificação escolar, como também de uma função social de avaliação, de classificação social dos estudantes (NOGUEIRA, 2006), fazendo as políticas educacionais se direcionarem às estratégias para a elevação de indicadores.

Quanto aos professores, tais políticas consideram a proposta de formação profissional inicial e continuada para o desenvolvimento de competências, melhoria salarial e de condições de trabalho, as quais estão diretamente ligadas ao índice de satisfação profissional, a atração de profissionais mais qualificados e consideram também o ambiente escolar em sala de aula, capazes de causar impactos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

No que se relaciona à escola, são importados os discursos do mercado, considerando a já abordada reestruturação do Estado. Assim, a escola é colocada “como fator causal em explicações sobre o desempenho dos estudantes e variações nos níveis de aproveitamento, substituindo ou emudecendo outras explicações relacionadas à inserção da educação nos contextos social e econômico” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 85).

Destaca-se, portanto, o imperativo de oferecer não apenas condições físicas relacionadas à infraestrutura com oferta de salas arejadas e iluminadas, com proteção contra ruídos externos e mobiliários adequados aos estudantes, como também condições sociais e humanas, observando a necessidade de acesso e permanência para o desenvolvimento de habilidades. A articulação entre a comunidade escolar, composta por pais, responsáveis, profissionais de ensino e demais pessoas que com a escola estabeleçam vínculos, torna-se fundamental para discutir e construir propostas educacionais que representem um projeto político pedagógico autônomo e adequado à melhoria dos resultados do ensino.

Cumprir destacar que a melhoria desses resultados não é uma responsabilidade apenas docente, discente ou da escola e comunidade escolar, mas uma responsabilidade que está posta a todos, devendo estar amparada pelas políticas públicas educacionais. Assim,

---

<sup>55</sup> Como exames nacionais brasileiros obrigatórios, temos o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que avaliam o desempenho dos estudantes no ensino fundamental; o ENCCEJA que avalia o rendimento obtido na EJA, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que faz uma avaliação no ensino médio e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), referente ao ensino superior.

sugere-se uma participação comunitária significativa, em um regime de cumplicidade operacional de divisão de responsabilidades e de socialização do êxito.

A lógica de responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica de responsabilidade individual que leva a “reprender a vítima”; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 220).

A necessidade de atingir o ensino básico universal, contando com a união de esforços entre sociedade, setor privado e organizações sociais na execução, monitoramento e divulgação de indicadores educacionais foi um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio decorrentes da Declaração do Milênio das Nações Unidas, no encontro da “Cúpula do Milênio (2000)”, organizada pela ONU, reunindo compromissos assumidos por 191 países, incluindo o Brasil.<sup>56</sup>

O compromisso de melhoria na qualidade educacional também foi firmado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Lei nº 6.094/2007), que trouxe a proposta de, até 2022 – ano do bicentenário da independência brasileira – alcançar 28 diretrizes, entre as quais, as relacionadas a aprendizagem, desempenho e aferição de resultados por meio de avaliações, considerando o firmamento de “parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007c, art. 2º, XXVII).

As parcerias configuram uma estratégia duplamente conveniente ao poder público, pois atende às demandas de participação dos movimentos e organizações sociais, ao mesmo tempo em que permite desonerar a máquina pública de encargos permanentes, como a contratação de pessoal docente (UNESCO, 2008b, p. 52).

Neste sentido, o relatório de monitoramento de Educação para Todos destaca entre as medidas a serem tomadas a implementação destas “parcerias construtivas entre o Estado e o setor não-estatal a fim de ampliar o acesso a uma educação de qualidade” (UNESCO, 2008a, p. 36).

Segundo esta lógica, há vantagens em um percurso de mão dupla:

---

<sup>56</sup> Os objetivos a serem atingidos até 2015 são (1) acabar com a fome e a miséria; (2) oferecer educação básica de qualidade para todos; (3) promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; (4) reduzir a mortalidade infantil; (5) melhorar a saúde das gestantes; (6) combater a Aids, a malária e outras doenças; (7) garantir a qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e (8) estabelecer parcerias para o desenvolvimento (PORTAL ODM, [20--]).

Para o setor privado, a PPP representa um novo e amplo leque de oportunidades de negócios, muitas delas restritas anteriormente à governança pública. Para a sociedade, as PPPs representam uma oportunidade de se desfrutar de serviços públicos mais bem estruturados e coordenados, sobretudo pelo fato que indicadores de desempenho estarão monitorando todo o processo concessional (MANUAL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS, 2008, p. 14).

Observado o surgimento, como se efetivam as PPPs e quais as consequências que podem ser observadas em relação à educação?

Por meio de projetos educacionais e amparados em uma espécie de tripé, a saber, na “pauperização do Estado, na mercantilização dos bens públicos e na generalização da insegurança social” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 20), percebemos que o setor privado, em geral representado por empresários e por organizações do terceiro setor, propõe um modo eficiente e produtivo de educar e de gerenciar o ensino, em oferta de apoio pedagógico, infraestrutural e de gestão, sob a justificativa de estar introduzindo melhorias nas condições de escolarização, considerando estratégias como a implementação de incentivos e a concorrência entre os partícipes.

O discurso neoliberal de que o ensino público é ineficiente afirma a esterilidade da administração desse ensino, fazendo-a parecer uma afronta à produtividade e à competitividade, palavras-chave do regime capitalista. Desta forma, defende-se a necessidade de estabelecer parcerias gerenciadas pelo setor privado, em geral, contando com o financiamento público.

Sob essa ótica, as PPPs na educação seriam vistas como mecanismos de transformação do setor educacional (ROBERTSON; VERGER, 2012a) por meio de teorias e técnicas gerenciais de gestão da educação. O setor público, em contrapartida, avaliaria, controlaria as ações e a prestação de contas e divulgaria os resultados de empenho dos estudantes. Mas, para Frigotto:

A forma ardilosa de desmanche da educação pública começou pelo discurso da ineficiência do sistema estatal. Boa mesmo é a gestão privada! O discurso mais adocicado veio mediante o pastiche materializado no *slogan todos pela educação*. Por trás do mesmo o que está se realizando é que o Estado *stricto sensu* assume e financia propostas educacionais de interesse privado dos grupos da indústria, do agronegócio e dos serviços, especialmente bancos e grande imprensa privada. Isto se efetiva pela adoção, por prefeituras e estados, de institutos privados para gerir os sistemas de ensino no conteúdo e no método e nos valores mercantis (FRIGOTTO, 2013, p. 10, grifos do autor).

O autor explica que “a partir das reformas neoliberais, os professores e demais trabalhadores da educação são acusados de gerarem o *apagão educacional*, metáfora que

indica o atraso humano, social e cultural da classe dominante brasileira” (FRIGOTTO, 2013, p. 07, grifo do autor). Assim, se constrói uma descrença e certo pessimismo no ensino público que contribui para diminuir o corporativismo dessa classe (BOURDIEU, 2000) e a sua representação no campo social, observando que “as categorias segundo as quais um grupo se pensa, e segundo as quais ele representa sua própria realidade, contribuem para a realidade desse mesmo grupo” (BOURDIEU, 1998b, p. 123).

Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/4, intitulado “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”, são estratégias para se obter os melhores professores (UNESCO, 2014, p. 38 - 46):

1. atrair os melhores professores – já que “não basta querer ensinar. As pessoas devem entrar na profissão tendo elas próprias recebido uma boa educação” (p. 39);
2. melhorar o nível educacional dos professores – já que “a formação inicial dos professores nem sempre é eficiente em prepará-los para transmitir uma educação igualitária e de qualidade” (p. 39);
3. levar os professores aonde eles são mais necessários – já que “os melhores professores raramente trabalham em áreas remotas, rurais, pobres ou perigosas” (p. 42); e
4. oferecer os benefícios certos para reter os melhores professores – já que “salários baixos tendem a afetar o ânimo e podem levar os professores a escolherem outra carreira (p. 43).

A ideia de desvalorização da educação pública e de seus professores reafirma o discurso de que uma educação adquirida em uma escola “de alto *status*, ou em uma escola altamente seletiva [...], apresenta um valor social significativamente maior do que aquela adquirida em uma escola que não é capaz de ser seletiva, ou cuja seleção não gera *status*” (ROBERTSON; VERGER, 2012a, p. 1.138, grifos dos autores). Tem-se então, uma “luta pelo poder propriamente simbólico de fazer ver e fazer crer, de predizer e de prescrever, de dar a conhecer e de fazer reconhecer” (BOURDIEU, 2002a, p. 174) de que a educação pública precisa de ajuda privada para obter *status* no campo educacional.

O anúncio dos sentidos produzidos pelo ensino oficial em não visualização de resultados positivos culpabiliza não só os professores, como também os estudantes e a escola,

considerando a aferição da produtividade, da eficácia e da eficiência,<sup>57</sup> observados em avaliações de larga escala que tem apresentado resultados pouco satisfatórios.

Dentro deste contexto, não é difícil perceber a ampliação do ideal sob o qual muitos se identificam, afirmando e defendendo que o setor privado apresenta condições de atender aos imperativos existentes em prol do bem comum, como políticas de direito social, otimização do capital, da tecnologia, o gerenciamento adequado, o conhecimento de técnicas produtivas e a gestão de pessoas, que seriam utilizados como instrumentos para melhorar a educação.

Assim, mantidas as condições atuais em que a escola pública sofreu desgastes em sua imagem, tornando quase irrecuperável a confiança na possibilidade de alcançar um patamar de eficiência e de credibilidade, apresentam-se as parcerias público-privadas com razoáveis chances de sucesso, as quais trazem em si “ideias capazes de produzir grupos” (BOURDIEU, 2002a, p. 175) e garantir a adesão destes, no projeto de uma nova construção educacional. Então, com a ação da sociedade civil e do setor privado, seria agregado valor à certificação da titulação pública.

Com o apoio de parceiros que trazem propostas baseadas em resultados positivos, em geral, já verificados, o valor social de eficiência e competência da escola pública seria reconhecido, podendo haver melhoria do posicionamento dos agentes nos campos educacional, social e político.

No campo da EJA e do ensino profissionalizante, a defesa da articulação entre o público e privado também se apresenta como estratégia de mudança, reforma educacional, instrumentalização e qualificação para o mercado de trabalho, naturalizando a ideia de investimento do setor privado nesta modalidade de ensino, inclusive no que se refere à infraestrutura e à proposta de trabalho, ampliando a sua potencialidade.

A demanda pelo ensino profissionalizante é visivelmente apresentada pelos jovens e adultos e, ainda que a formação nele ministrada não represente a exata qualificação profissional necessária, constitui-se em possibilidade de inserção no mundo do trabalho, na medida em que amplia a escolaridade e a possibilidade de qualificação para acesso aos meios de produção.

---

<sup>57</sup> Segundo Rúa (2009, p. 117), o termo eficácia diz respeito a “análise da contribuição de um evento para o cumprimento dos objetivos almejados ou do projeto ou da organização”, ou seja, está intimamente ligado à realização de determinada tarefa e ao alcance de seu resultado, e o vocábulo eficiência “está associado à análise dos custos e prazos esperados (em relação ao realizado) na implantação de uma política, um programa, projeto ou atividade”, mantendo relação positiva em referência aos recursos empregados e aos resultados obtidos.

No Fórum de Educação para Todos, realizado em 2000, foram definidos seis objetivos a serem alcançados até 2015. Entre eles, está “assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida” (UNESCO, 2008a, p. 9), o que inclui a oferta de educação profissional e tecnológica.

Na análise das políticas de EJA e de ensino profissionalizante verificamos, na seção 1, que foram criados vários programas, como o PROEP, o PROEJA, o PROJOVEM e o PRONATEC. Esses, visaram/visam unir a educação básica, nos ensinos fundamental e médio, e a educação profissional, considerando a participação de instituições públicas federais e estaduais, bem como a permissão para a constituição de parcerias com integrantes do chamado Sistema S. Tais programas se apresentaram orientados por uma “pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 81), considerando a empregabilidade, o que ocorre até os dias atuais.

Assim, a empregabilidade influencia a educação profissional, fazendo com que jovens e adultos internalizem a lógica do mercado e da sociedade do conhecimento, que exige iniciativa, proatividade, dinamismo, flexibilidade, informação, formação permanente, aplicação das tecnologias e, sobretudo, as competências que o mercado de trabalho exige.

A empregabilidade permite a criação de uma hierarquia por níveis de conhecimento, de trabalho e de metas cumpridas, onde quanto mais se produz e se apresenta condições de produzir, maiores são as possibilidades de reconhecimento do mercado. Neste sentido, já na formação profissional, a empregabilidade ganha características empresariais, podendo ser entendida como:

[...] um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza do emprego. Ela é o conjunto de competências que você provavelmente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 9).

Para ser polivalente, como o mercado de trabalho exige, é preciso ser competente, obter conhecimento técnico, operar diversas funções e aplicar tecnologias devidamente. Essa

é a ideologia<sup>58</sup> transmitida por meio das ideias, valores e crenças atuais. Assim, segundo uma lógica de formação para as competências (FRIGOTTO, 2001), de emprego para a empregabilidade, se direciona o foco para o indivíduo que precisa, cada vez mais, conhecer e produzir, para ter possibilidade de competir. O discurso pauta-se na responsabilização individual pelas escolhas e resultados, de modo que, se não detém o conhecimento e, portanto, não produz, o problema está no indivíduo e a ele pertence.

Ora, segundo esta lógica, o mercado não se apresenta para todos, mas para aqueles que estão mais bem preparados. Então, jovens e adultos iniciam uma competição interna para vencerem as dificuldades que lhes são atribuídas e desenvolverem o perfil de produtividade, eficiência e eficácia exigido nos padrões atuais, ampliando a busca pela formação básica e qualificação profissional, como formas possíveis para vencer o desemprego.

Ressaltamos que, segundo Frigotto (2001), para a realização de um projeto de educação profissional como alternativa societária no campo educativo, é preciso negar a dualidade entre a educação básica e a educação profissional, direcionando o foco para a emancipação do ser humano e afirmando a ideia de que a “educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentimento da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico” (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

Nesta perspectiva, Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) explicam que a educação profissional demanda uma dupla articulação com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda, indo além da questão econômica. Segundo esses autores:

A perspectiva social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas. Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawn (2000) “*as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas*” em nome apenas de “compromissos econômicos”. O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. A condição para isso é, para este

---

<sup>58</sup> A ideologia pode ser vista como a forma histórica de aprender como os seres humanos se relacionam socialmente para produzir a sua existência e responder as suas múltiplas necessidades. Dentro deste contexto, com a impressão de liberdade de escolhas e decisões, são criadas representações que dirigem os indivíduos, justificando visões de mundo e ações, que seguem ideias, verdades e valores concebidos como universais. Assim, podemos dizer que, indissociável da vida e inseparável da sociedade, a ideologia é uma representação simbólica e coletiva, uma interpretação das relações existentes, que se apresenta como um conhecimento verdadeiro e legítimo e, forma uma visão de unidade.

historiador, uma direção oposta às teses do mercado sem controles. Trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática capaz de garantir a todos os direitos ao trabalho, saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer. Esta não é uma questão essencial e fundamentalmente econômica, mas ético-política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13, grifos dos autores).

Esta lógica apontada, de articulação entre conhecimento, tecnologia e trabalho na construção de uma esfera pública democrática, tem sido compreendida como carente de apoio da sociedade civil e da iniciativa privada, sugerindo parcerias.

Um exemplo recente que pode ser indicado é a meta 10 e a estratégia 10.8 do PNE 2014 - 2024, em que, sob a perspectiva de colaboração social, foi aprovada a ampliação em 25% do número de matrículas de EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2014b, meta 10) e, como estratégia de alcance, foi estabelecido o regime de colaboração, considerando “o apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos” (item 10.8), atuais referências para o ensino profissionalizante de jovens e adultos.

Vale ressaltar que, embora embasadas pelos mesmos preceitos legais, cada parceria estabelecida traz consigo características e complexidade que lhes são próprias. De certo,

[...] em todos os casos as parcerias público-privadas são por si só soluções políticas boas, ruins ou neutras. Muito depende de como e por quem as categorias-chave público/privada/parceria e educação são criadas, representadas e materializadas; como ordenam a vida social; como ativam ou desativam a participação na vida social e como são estabelecidas formas de prestação de contas (ROBERTSON; VERGER, 2012a, p. 1.151).

Assim, a análise de cada parceria deve ser singular, demandando pesquisa e trabalho reflexivo para avaliar seus propósitos e feitos.

É com base nesta constatação e a partir das discussões teóricas até aqui realizadas, considerando a EJA relacionada ao ensino profissionalizante e às parcerias público-privadas, que, na próxima seção, apresentamos as análises das investigações sobre o processo de construção e desenvolvimento da proposta apresentada pela rede municipal de São Gonçalo, associada ao segundo segmento do ensino fundamental.

### 3 A PROPOSTA DE EJA RELACIONADA AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (RJ)

Nessa seção, apresentamos os resultados da pesquisa tendo em vista as informações bibliográficas e documentais obtidas e, especialmente, a análise das entrevistas com foco no objeto deste estudo, a citar, a proposta de “ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – integrado ao ensino profissionalizante na rede municipal de educação de São Gonçalo”.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa apresentados no Quadro 1 desse estudo, os identificamos por siglas, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Identificação dos entrevistados, 2014 e 2015.

Entrevistados	Siglas
Prefeito	PREFEITO
Secretário de educação	SE
Subsecretária de ensino e apoio pedagógico	SEAP
Superintendente de ensino e apoio pedagógico	SPEAP
Coordenador de ensino profissionalizante	CEP
Presidente do Conselho Municipal de Educação	PCME
Coordenador geral do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – núcleo São Gonçalo (SEPE-SG)	CSP
Técnico de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)	TSNAI
Coordenadora do Serviço Nacional do Transporte – São Gonçalo (SENAT/SG)	CSNT

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Na primeira parte desta seção apresentamos o município de São Gonçalo tendo por referência suas características históricas, geográficas, sociais e econômicas. A seguir, abordamos aspectos associados à estrutura de ensino da rede municipal, considerando a legislação que a sustenta e os dados que a retratam, com destaque para a EJA. O propósito dessa organização mostra sua relevância na medida em que nos permitiu observar as demandas e condições do espaço social em que a proposta de EJA Profissionalizante investigada foi construída e desenvolvida.

Na segunda parte, tratamos, especificamente, da análise do processo de construção e desenvolvimento da referida proposta. Nesta etapa, analisamos as categorias emergentes da leitura, exploração e interpretação das entrevistas, a saber, (1) a *origem*; (2) o *desenvolvimento*, e (3) a *(re) avaliação da proposta*.

### 3.1 São Gonçalo e sua estrutura de ensino municipal

São Gonçalo foi fundado em 06 de abril de 1579 por Gonçalo Gonçalves, sendo uma propriedade do tipo sesmaria.<sup>59</sup> Em 1647 foi elevado à freguesia,<sup>60</sup> considerando a construção de uma capela que foi “consequência lógica do esforço conjugado dos que, já nessa época, ocupavam essa região” (PALMIER, 1977, s.n).

Por esse primeiro núcleo de habitantes, Braga (2006) menciona que foram dados “os primeiros passos para o desenvolvimento de uma economia própria” (p. 50). Nesta direção, o século XVIII foi referência de riqueza agrícola, especialmente por conta da produção de cana-de-açúcar e aguardente, o que fez ampliar a ocupação da freguesia.

No século seguinte, São Gonçalo tornou-se distrito de Niterói (1819) e, na sequência, em 22 de setembro de 1890 foi elevado à categoria de Vila (Decreto Estadual nº 124), permitindo o desmembramento de Niterói. Em 12 de outubro do mesmo ano, São Gonçalo foi elevado à categoria de município, efetivando a sua emancipação política e o desmembramento do município de Niterói naquele ano.

Segundo Palmier (1977), por questões especialmente de ordem política em que o Estado do Rio de Janeiro havia sido convulsionado por um movimento revolucionário, com o Decreto nº 1, de 08 de maio de 1892, o novo município foi suprimido, sendo reincorporado a Niterói. Esta regressão político-administrativa não foi bem aceita, especialmente pelos habitantes locais e, meses depois, com os mesmos direitos e limites, São Gonçalo foi restabelecido como município na forma da Lei nº 34, de 17 de dezembro de 1892. Trinta anos depois, o município tornou-se uma cidade por meio do Decreto nº 1.797, de 20 de novembro de 1922 (BRAGA, 2006).<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Sesmaria é uma forma geográfica de divisão do território brasileiro por faixas de terra, entregue aos donatários pelos colonizadores para a ocupação da região; um “lote de terra inculto ou abandonado, que os reis de Portugal cediam a sesmeiros que se dispusessem a cultivá-lo” (FERREIRA, 1999, p. 1.846).

<sup>60</sup> Freguesia pode ser definida como “uma povoação sob o aspecto eclesiástico” (FERREIRA, 1999, p. 941). Além de um número de membros de determinada comunidade católica, “a criação de uma freguesia exigia processo moroso e papelada volumosa” (PALMIER, 1977, s.n) por marcar o avanço civilizatório, tendo em vista a comprovação da ordem político-administrativa e do prestígio local.

<sup>61</sup> Vale destacar que em 1923, em razão de intervenção federal, algumas legislações foram revogadas, como aquela que elevou São Gonçalo à categoria de cidade, o fazendo retroceder à condição de vila. Contudo, seis anos depois, com a Lei nº 2.335, de 27 de dezembro de 1929, que assegurou o que havia sido legislado anteriormente para toda a Província, São Gonçalo retornou à condição de cidade (PALMIER, 1977). Cumpre saber que o termo cidade relaciona-se a uma região urbana do município na qual fica a sede deste ente da federação. Para ser considerada cidade, é preciso ter no mínimo algumas centenas de habitantes e “ter uma infraestrutura que atenda minimamente as condições dessa população” (PENA, [20--], p. 1). Já o termo município diz respeito à categoria jurídica que estrutura a repartição territorial do país, relacionando-se a região rural e urbanizada.

Braga (2006) apresenta que, inclusive por motivo de proximidade e “apesar de seu notável desenvolvimento, São Gonçalo ficou muitos anos preso à jurisdição da capital do Estado do Rio de Janeiro (Niterói)” (p. 59). Esta, também pela sua posição, vivenciou uma grande aceleração econômico-social nos séculos XIX e XX considerando investimentos públicos que apoiaram, entre outras ações, a construção da Ponte Presidente Costa e Silva, conhecida como ponte Rio-Niterói, que melhorou a mobilidade facilitando deslocamentos.

Este breve relato buscou evidenciar a importância sócio-histórica de São Gonçalo no contexto do Estado do Rio de Janeiro. Ao fazer um paralelo com a época atual parece-nos que São Gonçalo – estando localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro e tendo como limites os municípios de Itaboraí ao norte, Niterói e Maricá ao sul e a Baía de Guanabara a oeste – ao longo dos seus 435 anos de existência e 124 de emancipação política, completados em 2014, ainda apresenta dependência dos municípios vizinhos na medida em que muitos gonçalenses se deslocam da cidade em busca de melhores oportunidades de estudo, empregos, serviços e lazer.

São Gonçalo apresenta 247,709 Km<sup>2</sup> de extensão territorial (IBGE, 2010a), sendo que sua localização geográfica encontra-se disposta na Figura 1.

Figura 1 - Representação gráfica da localização geográfica do município de São Gonçalo no território brasileiro



Fonte: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_de\\_Janeiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_de_Janeiro)>. Acesso em 21 abr. 2015.

São Gonçalo corresponde ao segundo mais populoso município do Rio de Janeiro, com uma população residente de 999.728 habitantes<sup>62</sup> com estimativa de 1.031.903 habitantes em 2014<sup>63</sup> (IBGE, 2010a).

Do quantitativo da população residente em São Gonçalo, 874.677 habitantes integram a população economicamente ativa (PEA),<sup>64</sup> conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - População economicamente ativa, por grupos de idade, sexo e situação de ocupação, São Gonçalo - 2010.

Grupos de Idade (anos)	Nº de pessoas ocupadas			Nº de pessoas não ocupadas			Total PEA
	Homens	Mulheres	Subtotal	Homens	Mulheres	Subtotal	
10 a 14	1.206	949	2.155	40.448	39.169	79.617	81.772
15 a 19	9.391	6.389	15.780	29.213	33.166	62.379	78.159
20 a 24	26.227	20.500	46.727	12.626	21.140	33.766	80.493
25 a 29	32.816	25.520	58.336	8.409	19.229	27.638	85.974
30 a 34	35.808	28.075	63.883	5.967	17.027	22.994	86.877
35 a 39	32.546	26.096	58.642	4.895	14.970	19.865	78.507
40 a 44	30.481	24.355	54.836	4.925	15.345	20.270	75.106
45 a 49	28.592	22.047	50.639	5.710	15.868	21.578	72.217
50 a 59	39.429	28.556	67.985	13.553	33.879	47.432	115.417
60 ou mais	16.776	11.687	28.463	33.234	58.458	91.692	120.155
<b>Total</b>	<b>253.272</b>	<b>194.174</b>	<b>447.446</b>	<b>158.980</b>	<b>268.251</b>	<b>427.231</b>	<b>874.677</b>

Fonte: IBGE, 2010c. Adaptado pela autora

Observamos que quase a metade da PEA municipal não estava ocupada no período analisado (2010) e que na faixa etária entre 15 e 24 anos o índice de desemprego foi expressivo. Esse dado se faz associar a uma realidade mundial em que, nessa faixa etária, são constatadas elevadas taxas de desocupação e um crescimento significativo da população juvenil.

O relatório da Conferência Internacional do Trabalho (CIT),<sup>65</sup> promovida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), evidenciou que “cerca de uma em cada cinco

<sup>62</sup> De acordo com a síntese das informações disponibilizadas nos dados censitário de 2010, a população de São Gonçalo divide-se em 998.999 pessoas residentes em área urbana e 729 pessoas em área rural, sendo totalizado 475.264 do sexo masculino e 524.464 do sexo feminino (IBGE, 2010b).

<sup>63</sup> Estimativa para a população de São Gonçalo, publicada em Diário Oficial da União em 28/08/2014.

<sup>64</sup> Embora a Constituição Federal proíba “qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 1988, art. 7, XXXIII), o IBGE indica que a população “economicamente ativa é composta pelas pessoas de 10 a 65 anos de idade que foram classificadas como ocupadas ou desocupadas na semana de referência da pesquisa” (IBGE, 2010d) – pessoas em idade ativa que estão em busca de trabalho ou trabalhando.

<sup>65</sup> A CIT foi realizada de 30 de maio a 14 de junho de 2012, em Genebra. O relatório da Conferência foi elaborado pela Bureal Internacional do Trabalho (BIT) e sugere ações para enfrentar a crise do emprego jovem, considerando aspectos a ela relacionados.

peças no mundo tem entre 15 e 24 anos” (BIT, 2012, p. 1), havendo previsão de crescimento até 2.060. Divulgou também que houve uma elevação na ordem de 5,1 milhões de jovens desempregados entre 2007 e 2010 e que em 2012, a cada dez desempregados, quatro são jovens.

Constatou-se ainda, “dois novos desafios que caracterizam a crise do emprego jovem: mais desânimo e desemprego jovem de diplomados” (BIT, 2012, p. 2). Trata-se do desemprego qualificado, na medida em que o jovem conclui o seu curso e sai do sistema educacional com expectativas de acesso a melhores empregos, mas não consegue se inserir no mercado de trabalho, o que acarreta o desânimo e a procura de empregos em outros estados e países. Em se tratando de São Gonçalo, a Tabela 2 permite observar a situação de ocupação e de frequência escolar de pessoas domiciliadas no município, com 15 anos ou mais de idade.

Tabela 2 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por ocupação e frequência na escola, São Gonçalo - 2010

Grupos de idade (anos)	Não trabalham e não estudam		Somente trabalham		Somente estudam		Estudam e trabalham	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 anos	789	0,09	162	0,02	14.883	1,70	779	0,09
16 ou 17	3.395	0,39	1.485	0,17	23.213	2,65	3.140	0,36
18 ou 19	8.778	1,00	6.877	0,79	11.320	1,29	3.335	0,38
20 ou 24	24.119	2,76	36.892	4,22	9.647	1,10	9.836	1,12
25 a 29	23.241	2,66	50.549	5,78	4.397	0,50	7.787	0,89
30 a 34	21.073	2,31	57.482	6,57	1.921	0,22	6.400	0,73
35 a 39	18.465	2,11	53.709	6,14	1.399	0,16	4.933	0,56
40 a 44	18.722	2,14	51.604	5,90	1.548	0,18	3.232	0,37
45 a 49	20.436	2,34	47.922	5,48	1.142	0,13	2.717	0,31
50 a 59	45.374	5,19	65.156	7,45	2.059	0,24	2.829	0,32
60 anos ou mais	89.107	10,19	27.292	3,12	2.585	0,30	1.172	0,13
Total	273.499	31,18	399.130	45,67	74.114	8,47	46.160	5,26

Fonte: IBGE, 2010g. Adaptado pela autora.

Com base na Tabela 2, verificamos ser expressivo o índice de pessoas que nem estudam e nem trabalham (31,18%). Destes, muitos nunca frequentaram o sistema de ensino, outros tiveram que dele se afastar para a atuação no mercado de trabalho e outros não puderam ou não quiseram nele permanecer, empregando seu tempo em atividades diversas, em detrimento daquelas propostas no âmbito escolar.

Quando investigamos a frequência na escola, verificamos que o maior número de pessoas que só estudam está localizado na faixa etária entre 15 e 19 anos, em que geralmente

há uma busca pelo primeiro emprego, mas que, todavia, a falta de experiência e/ou qualificação profissional não permite a inserção no mercado de trabalho.

Ao considerarmos que apenas 5,26% da PEA gonçalense estuda e trabalha e que 45,67% apenas trabalha (Tabela 2), podemos compreender que existe uma dificuldade de destinar tempo aos estudos e, ao mesmo momento, atender as condições reais e objetivas de vida por meio do trabalho. Entre as dificuldades, estão a extensa carga horária de trabalho e o tempo de deslocamento para a escola, dificultando a permanência nesta, no decorrer do tempo regular dos estudos.

A Tabela 3, que apresenta a posição e categoria de emprego da PEA ocupada em São Gonçalo, revela que pouco mais da metade da PEA ocupada apresentou trabalho com vínculo formal e que há um número expressivo atuando sem carteira de trabalho assinada, sem remuneração, no próprio consumo e por conta própria.

Tabela 3 - PEA, posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal, São Gonçalo - 2010

Posição	Vínculos (Nº)
Empregados com carteira de trabalho assinada	255.155
Empregados – militares e funcionários públicos estatutários	20.436
Empregados – sem carteira de trabalho assinada	77.802
Não remunerados	4.075
Trabalhadores na produção para o próprio consumo	822
Empregadores	4.737
Conta própria	84.419
<b>TOTAL</b>	<b>447.446</b>

Fonte: IBGE, 2010f. Adaptado pela autora.

Os dados da Tabela 3 possibilitam inferir que em São Gonçalo existe uma demanda por investimento na dinâmica do emprego formal como estratégia para ampliar o processo produtivo e apoiar o desenvolvimento de jovens e adultos, considerando o imperativo de atendimento de suas necessidades objetivas e de aumento da renda, do incentivo ao mercado de consumo e da garantia da seguridade social, diretamente ligados ao desenvolvimento social e econômico.

Se considerarmos que os dados censitários indicam que 144.046 da PEA de São Gonçalo, com condição de atividade, apresentam ensino fundamental incompleto (IBGE, 2010e), veremos que investir no emprego permanente significa também investir na escolarização associada à formação profissional, na tentativa de contribuir para a formação de todas as dimensões humanas e, concomitantemente, possibilitar apoio à empregabilidade com ampliação de vínculos formais, em benefício da população gonçalense.

Esse investimento atrela-se à reestruturação da educação municipal, no que tange aos jovens e adultos, especialmente como forma de apoio aos desafios de inclusão sócio-educacional, possibilidade de formação e qualificação para a construção de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho competitivo, tendo em vista a probabilidade de acesso e permanência nele.

A estrutura organizacional de São Gonçalo divide-se, especialmente, em secretarias, subsecretarias, institutos e fundações. Nessa composição, destacamos a SEMED que é um órgão da estrutura de ensino municipal voltado para o planejamento e gestão de políticas públicas educacionais, composto por subsecretarias, e estas por coordenações específicas.

Figura 2 - Prédio da SEMED - 2014



Fonte: Acervo da Autora (2014).

Considerando a necessidade de abordar a estrutura de ensino público de São Gonçalo, a Figura 3 nos permite visualizar a composição da SEMED<sup>66</sup> com destaque para a Subsecretaria de Ensino e Apoio Pedagógico e sua configuração atual, por estar diretamente relacionada ao objeto desse estudo.

<sup>66</sup> Construída com base na organização observada na pesquisa de campo (2014).

Figura 3 - Estrutura observada na SEMED – 2014



Fonte: Pesquisa de Campo (2014). Elaborado pela autora.

O sistema municipal de ensino de São Gonçalo que foi constituído em 19 de novembro de 1999 e reconhecido por meio da Portaria CEE nº 078, de 21 de novembro de 2000, atende as incumbências estabelecidas na LDBEN 1996, sendo organizado de modo a:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b, art. 11, inciso V).

O primeiro segmento do ensino fundamental está organizado em dois ciclos em que o primeiro está subdividido em três etapas, equivalentes ao 1º, 2º e 3º anos, e o segundo, subdividido em duas etapas, equivalentes ao 4º e 5º anos. Cada etapa possui carga horária de 20 semanais e 800 horas anuais (Anexo C). Já no segundo segmento, a organização se dá por anos de escolaridade, do 6º ao 9º ano, tendo cada ano uma carga horária de 30 horas semanais e 1.200 horas anuais (Anexo D).

Valendo-nos da Tabela 4 demonstramos que a rede municipal contou com 99 escolas em 2013 e, 104 escolas em 2014.

Tabela 4 - São Gonçalo, comparativo do número de escolas da rede municipal, segundo etapa e modalidade de ensino, São Gonçalo - 2013 e 2014.

Etapas e modalidades de ensino	2013	2014
Creche e pré-escolar	15	16
Creche, pré-escolar e 1º segmento do Ensino Fundamental	02	03
Creche, pré-escolar, 1º segmento do Ensino Fundamental e EJA	01	01
Creche, pré-escolar, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	04	04
Pré-escolar e 1º segmento do Ensino Fundamental	25	24
Pré-escolar, 1º segmento do Ensino Fundamental e EJA	03	02
Pré-escolar, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	06	08
Pré-escolar, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e EJA	08	07
Pré-escolar, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e Educação Especial	01	01
Pré-escolar, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial	01	01
1º segmento do Ensino Fundamental	19	22
1º segmento do Ensino Fundamental e EJA	04	03
1º segmento do Ensino Fundamental e Educação Especial	01	-
1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	03	03
1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e EJA	05	08
1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial	01	-
1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e Educação Especial	-	01
<b>Total de escolas</b>	<b>99</b>	<b>104</b>

Fonte: SEMED/Coordenação de Estatística Educacional, 2014. Elaborado pela autora, 2015.

Nota: De acordo com os dados da Coordenação de Estatística Educacional da SEMED, além das unidades escolares da rede, há as escolas privadas comunitárias que são conveniadas com o poder público municipal e que oferecem a educação infantil. Dados referentes a estas indicaram um quantitativo de 40 unidades para atender a 3.334 estudantes em 2013 e de 36 unidades para atender a 3.098 estudantes em 2014.

Os dados da Tabela 4 permitem observar que se, por um lado, de 2013 para 2014, o número de escolas da rede municipal de São Gonçalo avançou de 99 para 104, por outro, o número de escolas que atendem a EJA diminuiu de 23 para 22.<sup>67</sup>

Com vistas a obter uma dimensão do atendimento escolar da rede municipal de ensino de São Gonçalo de 2012 a 2014, a seguir apresentamos a Tabela 5,<sup>68</sup> na qual os dados relacionados à EJA no ensino fundamental permitem observar uma redução significativa no número de matrículas de 2012 para 2013, com pequena ascendência em 2014, perfazendo um decréscimo de ordem de 22, 2%, de 2012 para 2014.

<sup>67</sup> Além destas unidades de ensino municipal, há o Centro de Referência de Formação Continuada (CREFCON) que oferece cursos e atividades pedagógicas para formação de professores da rede municipal; o Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG) com oferta de cursos de idiomas e informática e o Centro de Inclusão Municipal Helen Keller (CIM) que oferece atendimento pedagógico e especializado a estudantes com deficiência da rede pública de educação e ações pedagógicas com vistas a qualificar docentes para o atendimento a esses alunos em sala de recursos, classes especiais ou turmas inclusivas.

<sup>68</sup> Observando que a educação especial no município de São Gonçalo é inclusiva, na Tabela 5 estão inseridos estudantes dessa modalidade de ensino integrados às etapas e modalidades de ensino.

Tabela 5 - Comparativo das matrículas na rede municipal de ensino de São Gonçalo - 2012 – 2014

<b>Etapas/modalidade de ensino Matrículas (Nº)</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Creche	776	873	813
Pré-escolar	3.671	3.494	3.472
Ensino Fundamental / 1º e 2º segmentos	36.171	35.504	34.868
EJA	5.825	3.172	4.534
Projovem Urbano	258	84	48
<b>Total</b>	<b>46.701</b>	<b>43.127</b>	<b>43.735</b>

Fonte: INEP, 2012 – 2014. Elaborado pela autora, 2015.

Na representação da Tabela 5, observamos que as matrículas no ensino fundamental na rede municipal de São Gonçalo decresceram nos últimos anos, tendo passado de 36.171 para 34.868, no período de 2012 para 2014, correspondendo a um decréscimo de 3,6%. Tal redução vem ocorrendo em grande parte do país e, entre os motivos, estão o fato de a taxa de atendimento ao ensino fundamental ter sido ampliada, atingindo 98,3% de crianças de 6 a 14 anos frequentando a escola e o progressivo decréscimo da taxa de crescimento vegetativo da população brasileira (INEP, 2014).

A Tabela 6, que visa a apresentar os dados associados ao aproveitamento escolar no ensino fundamental, revela que, em 2014, a rede municipal de São Gonçalo apresentou elevadas taxas de evasão e reprovação.

Tabela 6 - Aproveitamento escolar, no horário diurno, no ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo, segundo o ano/etapa do ciclo – 2014

Etapas dos ciclos/anos	Matrículas Maio Censo 2014	Matrículas Totais	Estudantes									
			Deixaram de Frequentar		Transferidos		Estudantes em Dezembro		Aprovados		Reprovados	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1ª etapa do 1º ciclo	4.340	4.420	345	7,8	248	5,6	3.827	86,6	3.287	86,0	540	14,0
2ª etapa do 1º ciclo	4.519	4.574	241	5,3	259	5,7	4.074	89,0	3.729	92,0	345	8,0
3ª etapa do 1º ciclo	6.605	6.699	219	3,3	314	4,7	6.166	92,0	4.387	71,0	1.779	29,0
1ª etapa do 2º ciclo	5.308	5.384	179	3,3	254	4,7	4.951	92,0	4.687	95,0	264	5,0
2ª etapa do 2º ciclo	5.250	5.307	207	3,9	216	4,1	4.884	92,0	4.138	85,0	746	15,0
1º e 2º ciclos	26.022	26.384	1.191	4,5	1.291	4,9	23.902	90,6	20.228	85,0	3.674	15,0
6º ano	3.144	3.168	274	8,6	148	4,7	2.746	86,7	1.785	65,0	961	35,0
7º ano	2.541	2.563	164	6,4	112	4,4	2.287	89,2	1.497	65,0	790	35,0
8º ano	1.892	1.903	96	5,0	81	4,3	1.726	90,7	1.282	74,0	444	26,0
9º ano	1.269	1.271	73	5,7	35	2,8	1.163	91,5	936	80,0	227	20,0
6º ao 9º anos	8.846	8.905	607	6,8	376	4,2	7.922	89,0	5.500	70,0	2.422	30,0
<b>Total</b>	<b>34.868</b>	<b>35.289</b>	<b>1.798</b>	<b>5,1</b>	<b>1.667</b>	<b>4,7</b>	<b>31.824</b>	<b>90,2</b>	<b>25.728</b>	<b>80,8</b>	<b>6.096</b>	<b>19,2</b>

Fonte: SEMED/Coordenação de Estatística Educacional. Adaptado pela autora, 2015.

Nota: Destacamos que a variação entre as matrículas do Censo e as matrículas totais se justifica pelo fato de o Censo Escolar ser feito com estudantes com frequência até o mês de maio e, o quantitativo de matrículas totais ser construído de acordo com os dados coletados pela Coordenação de Estatística Educacional da SEMED, considerando a atualização dos dados censitários até o final de cada período letivo.

Por meio da análise dos dados da Tabela 6, destacamos que do total de 35.289 estudantes matriculados, 1.798 (5,1%) abandonaram a escola, sendo que dos 31.824 alunos matriculados em dezembro, 6.096 (19,2%) foram reprovados. Além disso, o quadro educacional apresentado nos permite verificar que ainda são baixos os índices de aproveitamento no ensino municipal, especialmente no final do 1º ciclo (1º segmento) e no 2º segmento, evidenciando a necessidade de construir estratégias que resultem no avanço no desempenho escolar.

Embora o município venha propor ações<sup>69</sup> com vistas à elevação do padrão de qualidade da educação local, à melhoria do fluxo escolar e à diminuição da “distorção da relação idade/série que estimula a evasão e a tentativa de ingresso no mercado de trabalho sem a necessária qualificação” (SÃO GONÇALO, 2006, p. 13), a evasão e a reprovação ainda se constituem desafios a superar, contribuindo para que muitos estudantes do ensino fundamental regular se tornem integrantes das classes de EJA, apresentada para os que:

[...] iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

A escolarização para todos os jovens e adultos, com condições de acesso e permanência em formação continuada, constitui base para a EJA. Por ser esta a temática principal deste estudo, a apresentamos em destaque e, em seguida, expomos as análises obtidas na investigação do processo de construção e desenvolvimento da EJA Profissionalizante na rede municipal de São Gonçalo.

---

<sup>69</sup> Entre as ações, citamos a aprovação do Parecer CME nº 011/2014 que trata das novas matrizes curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal de Educação de São Gonçalo, instituídas por meio da Portaria nº 0038, de 24 de março de 2015. Nos anos iniciais do ensino fundamental, com as novas matrizes curriculares houve a inclusão das disciplinas Orientação de Estudos e Matemática II, esta, compreendendo atividades lúdicas e práticas com professor habilitado em Matemática, além daquele que já exerce a função docente na turma. Nos anos finais, foram incluídos os componentes curriculares Literatura e Produção Textual, Orientação nos Estudos, Língua Estrangeira Moderna e a disciplina Matemática foi dividida em Álgebra e Estudos Geométricos, ampliando o tempo do estudante na escola de 27 para 30 horas semanais (mil e duzentas horas anuais) e buscando fomentar a interdisciplinariedade entre a base comum curricular e a parte diversificada, o que poderá direcionar a melhoria nos índices de aproveitamento escolar dos estudantes (Anexos C e D). Além das matrizes, a SEMED desenvolveu em 2014 programas específicos para o ensino fundamental, a saber, A Hora da Virada, Aprender para Valer, Matemática em Dobro – Aula Compartilhada, Palavra Viva – Aula Compartilhada, Mediador de Leitura, De Olho no Futuro e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

### 3.1.1 A educação de jovens e adultos do município

A responsabilidade de São Gonçalo com a EJA está estabelecida na Lei Orgânica Municipal, sendo uma de suas competências "manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental e, ainda, *atendimento especial aos que não frequentaram a escola na idade própria*" (SÃO GONÇALO, 1990, art. 11, VI, grifos nossos).

Mediante a exigência de garantia de ensino gratuito na rede pública, o dever municipal se efetiva considerando, também, o compromisso com o atendimento à EJA, conforme estabelecido na Lei municipal maior:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- II - atuação prioritária no ensino fundamental e no pré-escolar;
- III - atendimento educacional aos portadores de deficiência, criando organizações específicas capazes de atendê-los;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças até sete anos de idade;
- V - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VI - ensino profissionalizante com cooperação do Estado ou União;
- VII - merenda escolar em todas as unidades da rede municipal;
- VIII - criação do Conselho Municipal de Educação, de caráter deliberativo, normativo, fiscalizador, com representação dos poderes municipais e da sociedade civil, conforme normas estabelecidas pelo artigo 4º desta lei (SÃO GONÇALO, 1990, art. 166, grifos nossos).

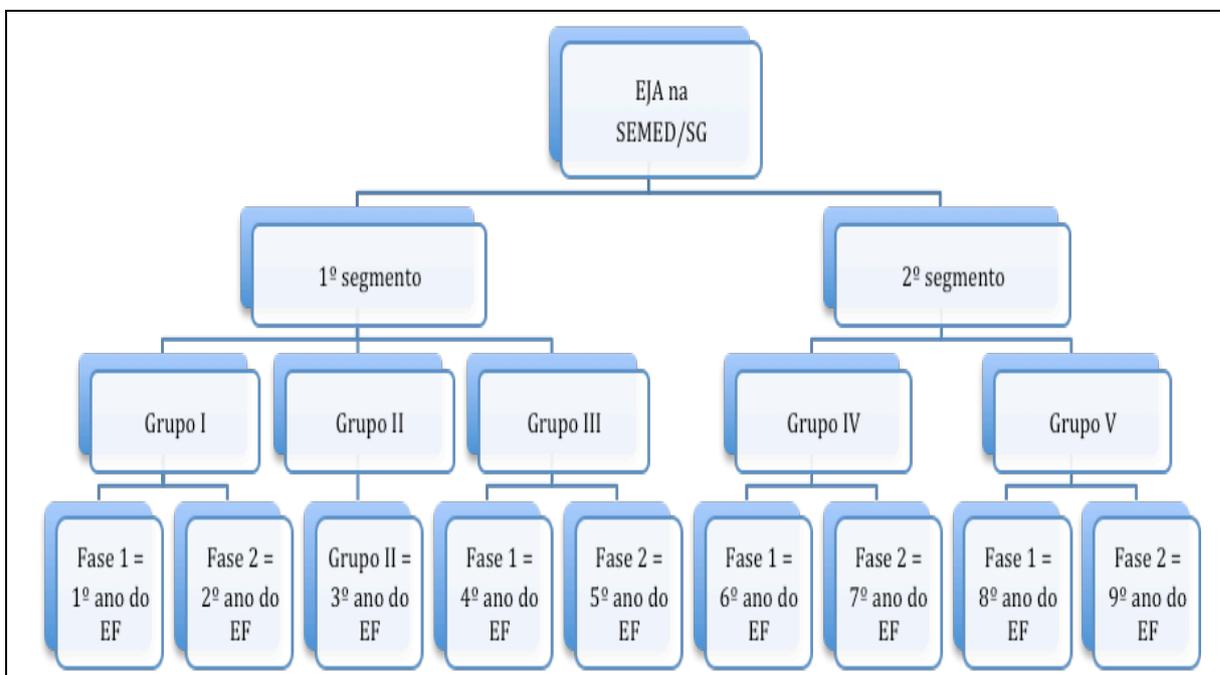
Tendo em vista esse dever municipal, a EJA encontra-se regulada por meio do Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, aprovado pela Portaria SEMED nº 010/2004 que homologou o Parecer nº 004/2004 do Conselho Municipal de Educação (CME). Segundo o documento:

A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo assegurar gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e do trabalho, mediante a oferta do ensino fundamental estruturados em níveis progressivos que garantam ao aluno o prosseguimento dos estudos em nível médio (SÃO GONÇALO, 2004, art. 13).

Assim, a educação escolar de jovens e adultos no município não pode negar os interesses, as condições e a realidade do trabalho desses estudantes, bem como o direito à igualdade de oportunidades. Ao contrário, deve se concretizar na apropriação de saberes que dão suporte à sua formação, dotando-lhes de condições para a transformação de sua trajetória e do meio onde estão inseridos, possibilitando-lhes o prosseguimento dos estudos.

Nesta direção, o Regimento Escolar estabeleceu níveis de escolarização por grupos e fases de duração semestral, cursos presenciais, divididos em dois segmentos, com oferta de carga horária de acordo com a legislação, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 - A organização da EJA em São Gonçalo – 2014



Fonte: Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (SÃO GONÇALO, 2005a e 2005b). Elaborado pela autora.

O Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino foi criado em 2005, sendo dividido em dois cadernos: um referente ao 1º segmento (2005a) e outro referente ao 2º segmento (2005b) do ensino fundamental.<sup>70</sup>

Estabeleceu que cada fase do 1º segmento necessita ter a duração mínima de 100 dias letivos, sendo três horas diárias, 15 horas semanais e 300 horas semestrais com atividades pedagógicas. Estabeleceu ainda, a carga horária docente de 22 horas semanais, reservadas duas horas ao planejamento e cinco horas semanais a critério da Unidade Escolar.

A proposta curricular da EJA traz elementos das seguintes áreas de conhecimento que devem estar relacionadas com as situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes e com a valorização desses saberes: (1) Códigos e linguagens – Língua Portuguesa e Redação, (2) Ciências Humanas – Geografia, História e Artes, e (3) Ciências Naturais – Matemática e Ciências (SÃO GONÇALO, 2005a).

<sup>70</sup> Cumpre destacar que, embora tenha sido criado em 2005, o referido programa foi autorizado e regulamentado em 2006, por meio da Portaria SEMED/008/2006 e aprovado em 2009, com o Parecer CME nº 007/2009.

No 2º segmento, a duração de cada fase também se estabelece em 100 dias letivos. Entretanto, a carga horária que antes era de 1.440 horas (SÃO GONÇALO, 2005b) passou a contemplar, no mínimo, 1.600 horas, distribuídas em aulas de 45 minutos e em um semestre de 20 semanas (SÃO GONÇALO, 2011).

Observada a proposta de educação permanente que deve ultrapassar o tempo e o espaço escolar, a matriz curricular do 2º segmento está composta de: (1) base nacional comum (Artes, Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências); e (2) parte diversificada (Língua Estrangeira Moderna e Orientação Profissional) (SÃO GONÇALO, 2005b).

A avaliação de aproveitamento escolar dos estudantes, tendo em vista a promoção ou retenção semestral, em ambos os segmentos, considera três eixos: (1) empenho individual; (2) avaliação sistematizada a critério do docente, com utilização de trabalhos e avaliações e (3) avaliação global sistematizada, por meio de avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem ao final do semestre letivo (SÃO GONÇALO, 2005a; 2005b).

Cumprir destacar que há fatores extraescolares que influenciam diretamente sobre os resultados obtidos pelos estudantes e a permanência na escola. Em destaque, apresentamos os problemas estruturais, associados à grande parte da rede municipal, enfatizados pelo entrevistado do SEPE-SG em sua entrevista, a saber, (1) necessidade de melhorias na infraestrutura; (2) falta de professores, aludindo, inclusive, à necessidade de aumento de cerca de 1/3 (um terço) desses profissionais; (3) carência regular de pessoal de apoio, visto que são contratados e, como tal, sujeitos a uma grande rotatividade; (4) demora de dois a três meses do cartão que garante transporte gratuito aos alunos, e (5) a localização de moradias que, além de distantes, apresentam problemas associados a segurança local (CSP, 2015).

Além das dificuldades estruturais, há questões associadas especificamente à EJA e aos seus destinatários, direcionando a reflexões sobre a possível reestruturação da EJA atual.

Segundo o coordenador de ensino profissionalizante (CEP, 2014, p. 1), “*a EJA que já existe – que é um programa excelente – não dá conta de toda a diversidade*”. Para o entrevistado, embora a EJA do município atenda a muitos jovens e adultos com o objetivo de cursar o ensino fundamental, não consegue atender às expectativas de todos, haja vista a heterogeneidade do público, a multiplicidade de interesses e expectativas e o desinteresse discente por esta modalidade de ensino da forma como está organizada.

O coordenador ressaltou ainda que um dos fatores que contribuem para promover o desinteresse dos alunos pela EJA relaciona-se ao fato de que ela lhes oferece apenas o

certificado do ensino fundamental, enquanto suas necessidades os direcionam para o emprego, o qual exige formação profissional para o exercício. Segundo o entrevistado:

*Muitos alunos abandonam a EJA regular porque ter apenas o ensino fundamental não transforma significativamente a realidade desses alunos. Então é ele estar cursando o ensino fundamental ou ir para um emprego. O emprego pode significar muito mais para ele (CEP, 2014, p. 8).*

Tendo em vista que “o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (BOURDIEU, 1979 apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 79), compreendemos que a certificação escolar, especialmente da EJA, em termos práticos, só será valorizada pelo estudante se for dotada de capital no estado institucionalizado<sup>71</sup> e de reconhecimento externo.

A par disso, caso a experiência dos estudantes não atenda às suas expectativas e/ou não lhes possibilite avanço de seu capital social e vantagens financeiras, contribuirá para um descontínuo interesse pela escola, com possível progressiva interiorização de que esta pouco pode influenciar no êxito pessoal futuro.

Nesse sentido, ressaltamos que é fundamental a “reversibilidade de conversão” (BOURDIEU, 1979) do investimento escolar, a ser materializada com a promoção de mudanças positivas<sup>72</sup> na vida dos estudantes, vinculando a teoria e a prática.

A necessidade desta vinculação foi ressaltada pela superintendente de ensino e apoio pedagógico como uma questão problemática da EJA atual, visto que os estudantes não demonstram estabelecer relação entre o currículo escolar e a realidade vivenciada, uma vez que evidenciam não perceber sua aplicabilidade no cotidiano, principalmente no que tange aos aspectos referentes à sua atuação profissional. O currículo não produz, assim, o interesse e envolvimento dos jovens e adultos participantes, conforme a seguir destacado:

---

<sup>71</sup> A construção do capital no estado institucionalizado é permitida por meio da certificação escolar – uma representação a justo título de saber e de poder – advinda de uma instituição de ensino dotada de capital social. Na medida que o diploma “confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 1979 apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 78), se estabelece, também, uma ordem social simbólica, diretamente relacionada ao capital cultural. Além da certificação formal, o capital cultural considera as experiências e processos relacionais e pode ser representado por incorporação social/transmissão da cultura desde a infância até a fase adulta. Assim, é possível sua obtenção por agentes que, mesmo destituídos de condições econômicas favoráveis, valem-se, por exemplo, de bibliotecas, visitas gratuitas a museus e a teatros, obras lítero-musicais, para agregar capital social e simbólico. Para o autor, “os diplomas são para o capital cultural o que a moeda é para o capital econômico” (BOURDIEU, 2002b, p. 198).

<sup>72</sup> Tais mudanças relacionam-se não apenas ao capital no estado objetivado que é materializado, por exemplo, por meio do patrimônio privado que atende às suas necessidades primordiais, como alimentação e moradia, como também à obtenção de capital simbólico (representado pelo prestígio e reputação) que propicia melhores condições de ser, estar e se relacionar no mundo.

*A EJA regular traz o conteúdo do ensino fundamental que é um conteúdo que não fala diretamente com o que ele [o estudante jovem ou adulto] quer fazer. Ele não tem muita perspectiva. Infelizmente não tem e não acredita na escola. Já passou por ela e não deu certo; já que não aprendeu aquele conteúdo, aquilo não interessa para ele (SPEAP, 2014, p. 4).*

A partir do excerto destacado, observamos que, apesar de estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b), o conteúdo utilizado na EJA de São Gonçalo apresenta-se descontextualizado face às necessidades dos estudantes. Reiteramos que, mais do que a decodificação de códigos linguísticos e matemáticos, faz-se necessária a contextualização do currículo escolar com o desenvolvimento crítico dos estudantes, a fim de que haja uma educação comprometida com a libertação (FREIRE, 1996) e que sejam ampliadas as possibilidades de colaborar com a formação educacional destes, em proposta de educação permanente. Assim,

Faz-se necessário superar a concepção tradicional de Educação de Jovens e Adultos, não mais restrita a um período particular da vida somente ensinando a ler e escrever. Entendendo a função política da educação como projeto a ser realizado, a apropriação da cultura constitui prioridade maior do processo de democratização do país e deve culminar com a formação de cidadãos conscientes e participantes da vida política e social (SÃO GONÇALO, 2006, p. 16).

Entre as metas do PME 2005-2014, encontra-se “ampliar a oferta de vagas no 1º e 2º segmentos do curso de EJA, a fim de estabelecer equidade na escolarização daqueles que apresentem distorção idade/série” (SÃO GONÇALO, 2006, p. 16), meta que não foi atingida tendo em vista a redução no número de matrículas de 2012 para 2013, conforme disposto na Tabela 5.

Os resultados do aproveitamento escolar associados à EJA nas 20 unidades que ofereceram a modalidade de ensino no 1º semestre de 2013 revelam que, dos 3.990 alunos matriculados, 3.480 (87,6%) concluíram o semestre e destes apenas 1.928 (55,4%) foram aprovados, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 - Aproveitamento escolar na modalidade de EJA, no horário noturno, 1º semestre, São Gonçalo - 2013

Grupos e fases 1º e 2º segmentos	Matrículas Maio Censo 2013	Matrículas Totais	Estudantes									
			Deixaram de Frequentar		Transferidos		Estudantes em Julho		Aprovados		Reprovados	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo I Fase 1	185	202	19	9,4	...	...	183	90,6	94	51,4	89	48,6
Grupo I Fase 2	121	135	16	11,8	...	...	119	88,1	60	50,4	59	49,6
Grupo II	219	252	24	9,5	2	0,7	226	89,7	114	50,4	112	49,6
Grupo III Fase 1	262	301	42	13,9	4	1,3	255	84,8	134	52,5	121	47,5
Grupo III Fase 2	337	423	39	9,2	...	...	384	90,8	198	51,6	186	48,4
Subtotal 1º segmento	1.124	1.313	140	10,7	6	1,0	1.167	88,8	600	51,4	567	48,6
Grupo IV Fase 1	572	740	118	15,9	6	0,8	616	83,2	299	48,5	317	51,5
Grupo IV Fase 2	504	670	98	14,6	5	0,7	567	84,6	349	61,6	218	38,4
Grupo V Fase 1	582	713	81	11,3	10	1,4	622	87,2	389	62,5	233	37,5
Grupo V Fase 2	390	470	44	9,3	2	0,4	424	90,2	291	68,6	133	31,4
Subtotal 2º segmento	2.048	2.593	341	12,8	23	0,8	2.229	86,3	1.328	59,6	901	40,4
Projovem Urbano	84	84	...	...	...	...	84	...	...	...	...	...
Total	3.256	3.990	481	12,0	29	0,9	3.480	87,2	1.928	55,4	1.468	46,6

Nota: Neste trabalho apresentamos o aproveitamento escolar da EJA referente ao 1º semestre devido aos dados do Censo Escolar serem coletados no período de maio a junho de cada ano, sendo atualizados pela Coordenação de Estatística Educacional da SEMED ao longo dos meses seguintes.

(...) Dados não divulgados, curso em andamento.

Os dados da Tabela 7 permitem observar que o índice de abandono da EJA em São Gonçalo, em 2013, atingiu um percentual significativo de suas matrículas (12,0%). O diagnóstico sobre a EJA do PME 2005-2014 (SÃO GONÇALO, 2006)<sup>73</sup> aponta algumas causas associadas a elevada taxa de evasão. A necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho para a sobrevivência própria e da família, de cuidar da casa para que outras pessoas possam trabalhar e de “exercer atividades esporádicas, sem contrato de trabalho, que demandam o deslocamento para vários lugares, dificultando e prejudicando a frequência regular às aulas” (SÃO GONÇALO, 2006, p. 15)<sup>74</sup> constituem-se fatores que levam muitos estudantes ao não acesso ou à exclusão do ensino fundamental regular.

A apresentação da Tabela 8 – que tem por objetivo possibilitar uma análise comparativa em relação à Tabela 7 no que tange à evolução do aproveitamento escolar na modalidade de EJA em São Gonçalo, de 2013 para 2014 – ao mesmo tempo em que evidencia

<sup>73</sup> Para a construção do PME 2005-2014, em que foram traçadas diretrizes e metas para um período decenal de acordo com o art. 214 da CF 1988, houve com a participação social em discussão das necessidades locais nos Fóruns de Educação com o tema Plano Municipal de Educação: Ajudando a Construir o Futuro. Conforme reconhecido no Plano, os participantes “contribuíram, ao proporem e estabelecerem metas, a partir de intenso e democrático debate; evidenciando, assim, o caráter dinâmico e desafiante, que consiste em lidar com as divergências, das quais esses atores são portadores” (SÃO GONÇALO, 2006, p.5).

<sup>74</sup> Estas atividades esporádicas estão relacionadas à atração de jovens e adultos pelos trabalhos provisórios, especialmente, no final do segundo semestre, quando as lojas ampliam a contratação devido às festas de final de ano. Esta dificuldade é também uma problemática de vários outros países. Segundo o relatório da Conferência Internacional do Trabalho (CIT), a proporção de jovens atuando em empregos temporários está aumentando progressivamente em muitos países, o que deixa visível “a deteriorização da qualidade dos empregos disponíveis para jovens trabalhadores” (CIT, 2012, p. 1).

um aumento das matrículas da EJA também revela um aumento na sua taxa de evasão de 12,0% para 12,6%.

Tabela 8 - Aproveitamento escolar na modalidade de EJA, no horário noturno, 1º semestre, São Gonçalo - 2014

Grupos e fases 1º e 2º segmentos	Matrículas Maio Censo 2014	Matrículas Totais	Estudantes									
			Deixaram de Frequentar		Transferidos		Estudantes em Julho		Aprovados		Reprovados	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo I Fase 1	204	204	21	10,3	...	...	183	89,7	...	...	...	...
Grupo I Fase 2	143	143	9	6,3	...	...	134	93,7	...	...	...	...
Grupo II	287	287	19	6,6	...	...	268	93,4	...	...	...	...
Grupo III Fase 1	303	303	13	4,3	...	...	290	95,7	...	...	...	...
Grupo III Fase 2	473	473	193	40,8	4	0,8	276	58,3	129	47,0	143	52,0
Subtotal 1º segmento	1.410	1.410	255	18,1	...	...	1.151	81,6	...	...	...	...
Grupo IV Fase 1	818	818	39	4,8	...	...	779	95,2	...	...	...	...
Grupo IV Fase 2	825	825	60	7,3	...	...	765	92,7	...	...	...	...
Grupo V Fase 1	844	844	24	2,8	...	...	819	97,0	...	...	...	...
Grupo V Fase 2	593	593	199	33,6	3	0,5	391	65,9	301	77,0	90	23,0
Subtotal 2º segmento	3.080	3.080	322	10,5	...	...	2.754	89,4	...	...	...	...
EJA Especial	44	44	...	...	...	...	44	100,0	...	...	...	...
Projovem Urbano	48	48	...	...	...	...	48	100,0	...	...	...	...
Total	4.582	4.582	577	12,6	...	...	3.997	87%	...	...	...	...

Fonte: SEMED/ Coordenação de Estatística Educacional. Adaptado pela autora, 2015.

1) EJA especial refere-se ao quantitativo da EJA em São Gonçalo em horário diurno.

Nota: Conforme as normas estabelecidas na Cartilha Módulo Situação do Aluno, o aproveitamento escolar informado se fez associar “ao final da etapa de ensino” (BRASIL, 2014c, p. 7).  
(...) Dados não divulgados. Curso em andamento.

Ainda no que tange a comparação das Tabelas 7 e 8, é possível constatar que as taxas de aprovação da EJA permaneceram baixas, tendo, inclusive decrescido de 51,6% (2013) para 47,0% (2014) na última etapa do 1º segmento do ensino fundamental, embora tenha havido um avanço na última etapa do 2º segmento do ensino fundamental.

À luz destas estatísticas depreendemos que os altos índices de evasão (ou interrupções frequentes, já que vários alunos saem e voltam à escola) e reprovação dos estudantes da EJA em São Gonçalo, reproduzem, de certa forma, a exclusão do sistema educacional e mantém a estrutura da qual são dependentes, o que contribui para determinar destinos sociais e a imagem que os estudantes e profissionais de ensino fazem destes.

Nesta direção, são geradas “categorias de percepção do mundo social” (BOURDIEU, 2002a, p. 141)<sup>75</sup> que podem ser representadas pela menor expectativa dos alunos em obter

<sup>75</sup> Segundo Bourdieu (2002a), as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mas do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonistas (p. 141). Tais categorias parecem acompanhar os estudantes, confrontando-os acerca de sua identidade e posição no mundo. Para muitos, a própria realidade socioeconômica, não sendo modificada, é responsável pelo seu baixo rendimento educacional e profissional. Ao incorporarem as estruturas objetivas, tendem a expressar elementos que favorecem o “aceitar ser conduzido” no mundo social vivenciado. E, desse modo, é comum interiorizarem a ideia de não capacidade de alcançar resultados como gostariam e adotarem a perspectiva geral apresentada.

resultados positivos nos estudos, naturalizando uma representação pessimista do próprio futuro, ou por uma equivocada visão de liberdade para assumir a condição de trabalhador, conformando-se com as reduzidas opções de ocupação e/ou com trabalhos esporádicos.

A representação produzida pela não visualização de resultados positivos no rendimento do ensino oficial, confirma a percepção causada pela descrença dos estudantes na EJA atual e, por vezes, dos próprios agentes da educação pública municipal com os rumos por ela tomados, em que se acredita haver um ensino de jovens e adultos de baixa qualidade.

Cumprir destacar que, além da EJA regular, os jovens e adultos de São Gonçalo tem a opção de cursarem o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) ou o Projovem Urbano<sup>76</sup> – programas de âmbito federal executados pelo município, mas que também não vêm permitindo vislumbrar resultados satisfatórios, conforme comprovado adiante.

Os dados associados ao aproveitamento escolar no PBA<sup>77</sup> revelam que houve uma redução no total de matrículas (46,2%) e na quantidade de turmas (45,0%) dos ciclos 2010/2011 para 2011/2012, conforme a Tabela 9:

Tabela 9 - Aproveitamento no Programa Brasil Alfabetizado em São Gonçalo, nos ciclos 2011 e 2012

Ciclo	Total de matrículas	Quantidade de turmas	Quantidade de professores	Quantidade de coordenadores	Aprovados		Não alfabetizados	
	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	%	Nº	%
2011	1.721	109	80	11	561	32,6	1.160	67,4
2012	927	60	56	16	294	31,7	632	68,2

Fonte: FNDE, 2015. Elaborado pela autora, 2015.

Nota: Na rede municipal de educação de São Gonçalo o ciclo 2013, de acordo com a Resolução FNDE/CD nº 52/2013 (BRASIL, 2013) foi iniciado em setembro de 2014 e terminou em maio de 2015, estando os seus resultados sendo construídos pela coordenação do programa.

Com vistas a apoiar a interpretação dos dados da Tabela 9, a coordenação do PBA (2015) explicou que a redução expressiva no número de matrículas do ciclo 2010/2011 para o ciclo 2011/2012 parece estar vinculada ao período em que se iniciou um processo de seleção pública de alfabetizadores, por edital. Nessa época, devido a pouca divulgação, um grupo considerável de voluntários não conseguiu se inscrever, o que levou à redução das turmas.

<sup>76</sup> Observando a necessidade de compreender o PBA e o PROJovem Urbano visto que são propostas direcionadas aos jovens e adultos de São Gonçalo, buscamos informações com as coordenações destes programas (2015).

<sup>77</sup> Segundo a Coordenação do PBA em São Gonçalo, as matrículas associadas ao programa não constam no quantitativo do ensino fundamental do município.

Outro fator que contribuiu, foi a troca de profissionais que ofereciam suporte pedagógico ao programa.

Quanto ao PROJOVEM Urbano, os dados disponibilizados na Tabela 5 permitiram constatar que o programa em São Gonçalo também tem a avançar no seu atendimento, o qual além de contar com um número pequeno de matrículas, ainda apresentou significativa redução (81,4%) no período 2012-2014. Entretanto, mesmo mantendo um decréscimo no período, o registro de estudantes cadastrados no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC) revela resultados diferenciados, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 - Aproveitamento no Projovem Urbano em São Gonçalo, nos ciclos 2012/2013 e 2013/2015

Ciclos	Nº de inscritos (matrículas)	Nº de ativos	Nº de inativos	Quantitativo no início de turmas		
				Nº de turmas	Nº de professores	Nº de coordenadores
2012/2013	455	324	131	15	14	3
2013/2015	179	46	133	7	15	3

Fonte: SIMEC, 2015. Elaborado pela autora, 2015.

Nota: O ciclo 2012/2013 teve início em junho de 2012 e término em dezembro de 2013 e, o ciclo 2013/2015 teve início em outubro de 2013 e previsão de término em maio de 2015.

Segundo a coordenação do Projovem Urbano, a divergência nas informações está relacionada, entre outros, ao fato de que muitos estudantes se inscrevem no curso mas, por motivos diversos, não são dele participantes. Além disso, há de se considerar que os dados do Censo Escolar são informados pela equipe diretiva da escola à Coordenação de Estatística Educacional, sendo que os dados do SIMEC são cadastrados pela Coordenação do PROJOVEM Urbano, ambas integrantes da SEMED.

Por sua vez, no âmbito municipal, vem sendo construída a proposta da EJA Profissionalizante, a qual será analisada na próxima seção, tendo em vista o seu processo de construção e desenvolvimento.

### **3.2 A construção e o desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo**

A proposta da EJA Profissionalizante em São Gonçalo, iniciada em 2013 – embora circunscrita à base dos documentos normativos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) – se apresenta com uma

dinâmica própria, de competência municipal, contando com a parceria de instituições privadas de serviço social, aprendizagem e formação profissional que possuem tradição na oferta de ensino profissionalizante.<sup>78</sup>

Em São Gonçalo, vem sendo delineado um espaço social favorável às parcerias, inclusive com o reconhecimento da necessidade do poder público municipal de contar com a cooperação de instituições da sociedade civil destacado no Plano Municipal de Educação (PME):

O poder público municipal necessita da cooperação de outras instituições que compõem a sociedade civil para construir um novo cenário social e econômico no município. Não é possível realizar, apenas com o poder público municipal, as transformações necessárias à inclusão da população residente em São Gonçalo em um patamar que lhe permita usufruir um bem estar social. É indispensável que a sociedade como um todo assuma a responsabilidade de contribuir para o crescimento e aperfeiçoamento das estruturas existentes, possibilitando a inserção das camadas desfavorecidas no mundo do trabalho (SÃO GONÇALO, 2006, p. 6).

O PME 2005-2014 declara solenemente que, para cumprir os objetivos de crescer e aperfeiçoar as “estruturas existentes, possibilitando a inserção das camadas desfavorecidas no mundo do trabalho” (SÃO GONÇALO, 2006, p. 6), a prestação educacional necessita da colaboração da sociedade, tendo sido estabelecidas algumas metas específicas acerca do tema:

Meta 4 - Garantir parcerias para que os sistemas Federal, Estadual e Privado [sic] de Educação mantenham programas de formação e aperfeiçoamento para educadores de jovens e adultos, de forma que estes possam atuar de acordo com o perfil da clientela.

Meta 6 - Estabelecer, no programa de EJA, cursos básicos profissionalizantes, com a oferta de programas que permitam aos alunos a inserção no mercado de trabalho.

Meta 9 - Garantir a inserção dos alunos da EJA nos programas e projetos pedagógicos, que atendam às especificidades desta modalidade, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO GONÇALO, 2006, p. 16 e 17).

À luz do PME 2005-2014, verificamos o intento de oferecer aos jovens e adultos uma formação básica aliada à modalidade profissional, de modo a atender às suas necessidades educacionais e fomentar o desenvolvimento de aptidões para a atuação no mercado de trabalho, com o apoio de parcerias firmadas com instituições da sociedade civil.

---

<sup>78</sup> Tradição diretamente ligada à formação dos sujeitos que dela incorporam um determinado *habitus* (BOURDIEU, 2000) de formação profissional, com conhecimento de técnicas, organização do espaço, postura profissional adquirida no ambiente dos cursos, ou seja, que agrupam “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital” (BOURDIEU, 2002b, p. 61, grifo do autor) e que, incorporando o *habitus*, o divulgam na atuação profissional.

A proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo tem por referência os convênios estabelecidos entre o poder público municipal e o SENAI-RJ e SENAT/SG, com vistas ao desenvolvimento de programas e/ou projetos de educação profissional, concomitantes à oferta de EJA no município de São Gonçalo e a implementação do projeto “Educa Mais” para algumas turmas da rede municipal. Assim, considerando a prestação de um serviço educacional privado para fins públicos, o município compartilha com entidades da sociedade civil a responsabilidade para com a oferta da EJA Profissionalizante.

Da análise das entrevistas da pesquisa que objetiva investigar o processo de construção e desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo associada ao segundo segmento do ensino fundamental, emergiram categorias, as quais, conforme disposto no início desta seção, correspondem (1) a *origem*; (2) ao *desenvolvimento* e (3) a *(re) avaliação da proposta*.

### 3.2.1 A origem da proposta de EJA Profissionalizante

Esta seção, que apresenta a *origem* da EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, revela, entre outros, que a sua efetivação, no contexto das demandas educacionais de São Gonçalo, esteve (e continua!) estritamente condicionada a ações políticas que operam especialmente por meio das relações de força, bem como a priorização da proposta por parte dos gestores públicos atuantes na liderança da educação municipal.

A ideia de um projeto que vinculasse o ensino fundamental para jovens e adultos ao ensino profissionalizante com a realização de convênios de cooperação, tendo em vista a perspectiva de desenvolvimento da região,<sup>79</sup> surgiu, segundo o coordenador de ensino profissionalizante da SEMED, no período das eleições municipais de 2012, constituindo-se à época, em uma proposta destacada por um candidato a vereador, que atualmente exerce a função de presidente da Câmara dos Vereadores. E, ainda, de uma promessa de campanha do atual prefeito de “*profissionalizar a mão de obra de São Gonçalo*” (CSP, 2015, p. 5) por meio da oferta de cursos profissionalizantes.

---

<sup>79</sup> A perspectiva de desenvolvimento da região – já indicada na introdução deste trabalho – é motivada por investimentos, como a construção de uma refinaria da Petrobras em Itaboraí, a reativação da indústria naval, a promessa de implantação da linha 3 do metrô e de construção de um anel viário (rodoanel) e outros. Segundo o coordenador de ensino profissionalizante, uma das justificativas da proposta é a necessidade de “*juntar esse processo de desenvolvimento com a necessidade dos jovens e adultos em idade produtiva, mas que não possuem formação necessária para pleitear uma vaga nesse processo*” (CEP, 2014, p. 2), possibilitando o acesso aos investimentos realizados e o envolvimento no progresso local.

Logo, a proposta foi destacada durante o período que antecedeu as eleições de 2012, como uma promessa de um grupo que poderia construir, caso eleito, o arcabouço político e educacional para implantar a EJA Profissionalizante no município, o qual, contava à época, com as expectativas dos eleitores, associadas a uma possível formação profissional que poderia lhes trazer recursos e garantias, favorecendo concomitantemente o desenvolvimento municipal.

Inegavelmente, a EJA cumpre funções sociais e é objeto de políticos-legisladores. Ao mesmo tempo em que se reconhece, que, legalmente, “a educação é um direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, art. 205, grifos nossos), percebe-se, conforme evidenciado anteriormente, que vários jovens e adultos estão desempregados ou empregados em atividades precárias e carecem de processos de alfabetização, o que causa prejuízos imensuráveis às suas vidas. Nesse sentido, as propostas e ações dos políticos-legisladores ou candidatos a esses, não só buscam ir ao encontro das demandas daqueles que representam ou que buscam representar, como almejam garantir o reconhecimento em relação à sua competência política de atenderem às demandas, legitimando um valor social reconhecido no município.

A vinculação da política partidária à educação tem sido frequente, embora nem sempre essa conexão se constitua em um fator positivo, como foi apontado pelo representante do sindicato ao afirmar que muitos dos funcionários da rede municipal de educação e, inclusive, os diretores, “*são contratados diretamente, indicados pelos vereadores*” (CSP, 2015, p. 5), havendo ingerência política tanto na contratação, quanto na exoneração e, uma espécie de divisão das escolas municipais entre os políticos locais.

A superintendente de ensino e apoio pedagógico, compartilhando a sua experiência e manifestando descrença no vínculo entre a política partidária e a educação, em que os interesses políticos nem sempre se apresentam em acordo com os interesses da educação,<sup>80</sup> expôs:

*Quem me dera que a educação estivesse para além da questão política [partidária]. Eu já estive em Maricá, em Búzios e sempre tem esta questão ferrenha em cima da política, porque é palco, é palanque... Educação é motivação de palanque. É interesse de todos (SPEAP, 2014, p.7).*

---

<sup>80</sup> O posicionamento da superintendente de ensino e apoio pedagógico (2014) em relação a vinculação entre política partidária e a educação nos conduz a reflexão sobre o direcionamento que tomam alguns agentes e grupos notoriamente reconhecidos como representantes de cidadãos, ocupantes de posições sociais de liderança, quando não demonstram compromisso com a educação, com a formação crítica dos seus partícipes e com integração destes nos processos sociais, mas, que por vezes, se mostram focados em interesses políticos e econômicos que os conduzem a interesses pessoais sobre os coletivos e a “fazer mais do mesmo”, mantendo a estrutura social vigente.

A divulgação na campanha eleitoral da intenção de criar a EJA Profissionalizante na rede municipal de ensino conduz à compreensão da dependência que os políticos-legisladores possuem de obter o reconhecimento social dos eleitores, valendo-se de promessas de atendimento às demandas sociais, levantadas a partir da elaboração de um retrato de mundo social.

Para Bourdieu (2002b, p. 174) a elaboração do retrato de mundo social possibilita “obter a adesão do maior número possível de cidadãos e, por outro lado, conquistar postos capazes de assegurar um poder sobre os atributários”. Dessa forma, ao acolher as necessidades sociais e se empenhar em supri-las, os políticos-legisladores tendem a obter o reconhecimento da população e a adesão dessa, em apoio aos projetos já propostos e aos que estão por vir.

Quando, já na campanha eleitoral (2012), em meio a correlações de forças, os políticos-legisladores e/ou candidatos a esses, organizaram-se e defenderam as ideias que os guiam dentro de uma determinada realidade local, buscaram exercer e deter um poder simbólico (BOURDIEU, 2000) e, alguns deles, alcançaram certo reconhecimento da parte da população que os elegeram. Assim, de modo particular ou em grupo, ao identificarem as necessidades locais, tais como se apresentam, e buscarem propostas para supri-las, exercendo por meio do discurso<sup>81</sup> uma representação legítima, garantiram a produção de ideias e uma posição de liderança municipal que lhes trouxe a possibilidade de efetivar suas propostas em São Gonçalo.

A produção das ideias acerca do mundo social acha-se sempre subordinada de fato à lógica da conquista do poder, que é da mobilização do maior número. Daqui, sem dúvida, o privilégio concedido, na elaboração da representação legítima, ao modo de produção *eclesial*, no qual as propostas (moções, plataformas, programas, etc.) são de imediato submetidas à aprovação de um grupo e só podem pois ser impostas por profissionais capazes de manipular ao mesmo tempo ideias e grupos, de produzir ideias capazes de produzir grupos manipulando estas ideias de maneira a garantir-lhes a adesão de um grupo [...] (BOURDIEU, 2002b, p. 175, grifo do autor).

Entendemos que a política atua nas questões heterogêneas e próprias da sociedade, estando presente em todas as relações e assentada em diferentes tipos de capital, seja social, simbólico, econômico e/ou cultural (BOURDIEU, 2002b). Assim, ela não se resume – embora esteja diretamente vinculada – à ação de políticos representantes, a atuações e

---

<sup>81</sup> Por meio do discurso, segundo Bourdieu (2002a, p. 159), determinado representante político expressa o silêncio e os interesses daqueles que o autorizam como “porta-voz”, o que significa dizer que, quanto mais fortes forem aqueles que o reconhecem, mais fortes poderão ser as repercussões das ideias transmitidas. A ideia é que os cidadãos, não tendo como acompanhar de perto as relações de força no campo político, tenham uma representação que atue em benefício dos representados e lhes ofereça apoio político para o atendimento das suas demandas.

militâncias partidárias, a desempenhos de governos, como também não se restringe à relação ambígua entre dominantes e dominados. Há uma espécie de “jogo” constituído que, em movimento dinâmico, relaciona agentes que defendem suas posições e demandas, sugerindo programas, parcerias e outras ações como formas de resolução de conflitos.

A exemplo do que ocorre na maioria dos municípios brasileiros, no campo político de São Gonçalo,<sup>82</sup> há um grande número de agentes observando a realidade para fazer política – inclusive partidária – aspirando ao atendimento de suas necessidades e daquelas evidenciadas em âmbito coletivo, em ações reivindicatórias variadas, combinações, disputas, resistências e interações constantes, em uma relação de competição, conjunção de intenções e/ou interdependência entre aliados e oponentes.

Há um intercâmbio contínuo entre agentes, os quais dependem uns dos outros, permanente e processualmente, sendo entrelaçados pelas relações sociais e pelo posicionamento nos campos social, político e educacional, o que incide sobre a realidade local e determina o movimento do real.

Reconhecemos que a vinculação entre a política e a educação, em âmbito geral e não restrito ao aspecto partidário, como analisado anteriormente, constitui-se como algo inerente ao processo educativo, podendo a ele agregar valor e possibilitar a emancipação humana, tão defendida por Freire (1979). Para a subsecretária de ensino e apoio pedagógico (SEAP, 2014, p. 3), *“não existe educação sem política, nem pública, nem privada. Não existe convivência sem o ato político. Então, a política realmente permeia e é natural que permeie e faça parte de todo o processo”*.

Tendo por base a referência de que a política é essencial ao desenvolvimento humano e, por conseguinte, ao desenvolvimento da sociedade, é importante destacar a educação neste contexto:

A educação é política, porque se trata de chances e mudanças de vida. Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais que um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado (ROBERTSON, 2012b, p. 299).

A visão do autor está diretamente ligada à necessidade de conscientização da interrelação entre política e educação. Essas, são constituintes e constituídas na sociedade e,

---

<sup>82</sup> Compreendemos como campo político de São Gonçalo, o espaço social em que ocorre a interação entre as instituições legislativas (Câmara de Vereadores) e o poder executivo local e suas respectivas secretarias.

de modo algum, podem estar restritas ao sentido partidário, mas serem analisadas como especificidades da vida social, da constituição do ser humano e sua possível emancipação.

Procurando, em torno da proposta de EJA Profissionalizante, distinguir a política em seu aspecto geral daquela partidária e ideológica, a subsecretária de ensino e apoio pedagógico afirmou:

*A política partidária é que eu faço esta separação... Ela permeia, mas pode atrapalhar em alguns momentos, porque quando um partido sobe ao poder, leva com ele as propostas, ideias, ideologias e quando sai do poder, um outro assume, e aí se perde toda aquela identidade. Até mesmo o que é bom (SEAP, 2014, p. 3).*

Ao destacar que, tradicionalmente, cada grupo político ao assumir o poder em São Gonçalo, traz consigo as suas propostas, não dando continuidade àquelas que estavam sendo realizadas anteriormente, o representante do sindicato critica o fato de ter acabado o PROEJA-FIC no município, programa que, como já mencionado, é a base da proposta de EJA Profissionalizante que está sendo construída. Nesse sentido, o entrevistado questiona:

*Por que acabou [o PROEJA-FIC]? Seria porque cada vez que muda o gestor, mudam-se os projetos e começa-se do zero? É exatamente isso. Parece que nesta cidade começa-se a se governar no momento em que se pinta os muros de acordo com as cores do partido. [...] O argumento utilizado para colocar as cores do partido do prefeito é que são as mesmas cores da bandeira de São Gonçalo. Quem me garante que amanhã, não vão querer as cores da bandeira do Estado ou do Brasil? Começa-se a governar a partir do momento em que se coloca a mão na lata de tinta para pintar a cidade. Pintar a cidade é apagar as cores da antiga gestão (CSP, 2015, p. 7).*

Considerando os dois últimos excertos destacados, podemos verificar que, se de um lado é importante a continuidade das políticas que apresentam resultados positivos comprovados com vistas a manter e aprimorar um projeto societário adequado a São Gonçalo, independentemente de alterações na liderança municipal, de outro, a observação da prática política nos permite compreender que os candidatos e/ou grupos desses, trazem consigo suas propostas de novos projetos e/ou de (re) ajustes das ações realizadas – especialmente no período de campanha eleitoral – e são eleitos por uma representatividade que confia na concretização dessas propostas.

Assim, a ideia de que os políticos-legisladores, eleitos com uma plataforma política aprovada pela população, devem dar continuidade às políticas da gestão anterior, parece-nos um tanto quanto distante da proposta real. No nosso entendimento, todavia, a construção da

EJA Profissionalizante tem um valor social significativo e, em sendo desenvolvida e implementada, não deverá ficar condicionada à uma política de governo.<sup>83</sup>

Tendo ciência da proposta, a subsecretária de ensino e apoio pedagógico (SEAP, 2014, p. 3) indicou o empenho da SEMED para que a EJA Profissionalizante “*seja maior que uma política partidária*”, para que, assim, possa perdurar na educação municipal, independentemente da alternância de suas representações políticas.

No desafio de cumprir a promessa do período eleitoral – que vinculava a EJA regular ao ensino profissionalizante, e que acolhia as expectativas criadas em atendimento às necessidades educacionais dos jovens e adultos – a proposta de EJA Profissionalizante passou a ser melhor refletida, justificada e apoiada. Também na condição de professor da rede municipal de ensino e se declarando militante na área de capacitação profissional, o prefeito de São Gonçalo destacou que:

*A Educação de Jovens e Adultos é fundamental. Em pesquisa extraída do Ministério da Educação, 25% da população brasileira não concluiu o ensino fundamental. Então, é um estímulo para esta população na faixa etária acima dos 15 anos participar de um programa que vai ter cunho na construção da cidadania com possibilidades de inclusão através da conclusão do ensino fundamental com a profissionalização. Isso é fundamental para que o indivíduo possa ter novas expectativas e perspectivas (PREFEITO, 2014, p. 1).*

Tendo em vista o excerto destacado, observamos a reflexão e uma justificativa para a implantação da EJA Profissionalizante, com vistas a incentivar a conclusão do ensino fundamental integrado à profissionalização, considerando o desenvolvimento da cidadania e a inclusão social – o que se articula com a função reparadora da EJA, disposta no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a).

Com base nas exigências do contexto local, o prefeito revelou a necessidade de maiores investimentos na área da educação profissional para possibilitar o retorno e a permanência dos jovens e adultos nos bancos escolares, agora também profissionalizantes. O entrevistado, destacando a importância da capacitação profissional, indicou ainda que:

*A capacitação profissional é uma das maneiras de melhorar a qualidade de vida das pessoas e buscar um ajuste no que diz respeito a diminuição das diferenças sociais, que são grandes ainda. Um indivíduo sem profissão é um indivíduo sem perspectivas e esperanças. Profissionalização é fundamental e a EJA é um viés importante, especialmente para esse grupo de pessoas que não tiveram acesso e oportunidade e que hoje buscam uma vida melhor (PREFEITO, 2014, p. 1).*

---

<sup>83</sup> A política de governo, já abordada neste estudo, está diretamente ligadas a uma pequena durabilidade. Para Dourado (2010, p. 681) “as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento a longo prazo e por políticas de governo”.

O discurso<sup>84</sup> do gestor máximo do município em prol da capacitação profissional é, também, a representação de uma voz social autorizada e qualificada, que busca uma forma de “fazer ver e fazer crer, de predizer e de prescrever, de dar a conhecer e de fazer reconhecer” (BOURDIEU, 2002a, p. 174) que se pode cumprir o que se propõe, em melhoria da qualidade de vida da população gonçalense, tendo em vista a estrutura atual e as demandas dela advindas.

Observamos que os jovens e adultos com baixa escolarização – imersos em uma estrutura social que os desfavorecem e os direcionam à uma percepção de mundo dependente dessa realidade desigual – apresentam reduzidas condições materiais e sociais e menor acesso a bens culturais, tendendo a apresentar menor expectativa de atendimento às suas necessidades do que aqueles que ocupam posições mais elevadas na estratificação social.

Refletindo sobre essa questão, o secretário de educação (SE, 2014, p. 3) situou na articulação com o setor produtivo e o desenvolvimento de um “perfil atitudinal” dos jovens e adultos, uma possível solução para os problemas advindos da baixa escolarização, que, segundo ele, são responsáveis, em parte, pelos elevados índices de violência, subemprego, atividades informais e ilícitas, entre outros. Assim, o entrevistado refletiu sobre a EJA Profissionalizante como estratégia para o enfrentamento dos problemas da cidade, o que faz com que ele mescle a política educacional à perspectiva de uma política urbana para o município, constituindo-se essa, em outra justificativa para a implantação da proposta.

A necessidade de ampliação da escolarização, com vistas a concluir o ensino fundamental e ao desenvolvimento de habilidades dos jovens e adultos, portanto, induz a proposta de promoção da cidadania, de inclusão social e de enfrentamento dos problemas sociais, considerando uma perspectiva de política urbana associada ao perfil dos estudantes. Assim, propõe-se a vinculação entre educação de EJA e ensino profissionalizante para uma área de atuação específica e, concomitantemente, com desenvolvimento de habilidades atitudinais permanentes, necessárias ao exercício da atividade profissional, em tempo e espaços distintos.

A partir das entrevistas, observamos que a junção do apoio político com o incentivo da liderança da educação municipal foram preponderantes para que a proposta de EJA

---

<sup>84</sup> Segundo Maguire e Ball (2011), os discursos são sobre o que pode ser dito ou pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras, permitindo a construção de certas possibilidades de pensamento. Nesse sentido, a fala do prefeito (2014, p. 1) – de compromisso com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e diminuição das diferenças sociais por meio da capacitação profissional – é eficaz para produzir a crença de que se pode fazer o que se propõe; de que se trata de uma referência confiável atuante no contexto local que pode incentivar a ampliação de oportunidades de inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, o exercício da cidadania, o atendimento às demandas e aos interesses próprios e comuns, favorecendo o desenvolvimento local sustentável com efetivas melhorias econômicas, sociais e políticas.

Profissionalizante começasse a ser elaborada na SEMED, conforme destacado pelo coordenador de ensino profissionalizante:

*Não se faz um projeto como esse, sem apoio político. Tem que haver o apoio político para que se possa ter um projeto como esse colocado na pauta. Talvez existam outros projetos que eu não conheça e que talvez não tenham sido colocados [em pauta] por não possuírem apoio político (CEP, 2014, p. 4).*

Considerando o apoio político e a ampliação das discussões iniciais, a proposta em estudo foi apresentada na SEMED e, à época, foi acolhida pela secretária de educação (2013), começando a ser planejada na Coordenação de Projetos da Subsecretaria de Ensino e Apoio Pedagógico. Entretanto, em junho de 2014, houve mudança na liderança da educação municipal de São Gonçalo, passando a assumir o secretário de educação entrevistado neste estudo, que apoiou a proposta tão logo a conheceu, entendendo ser uma necessidade da EJA atual que deveria ser por ele priorizada.

Tendo em vista a especificidade da proposta, que necessitava de tratamento direcionado para ser sistematizada e ter melhor fundamentação, a Coordenação de Projetos foi transformada em Coordenação de Ensino Profissionalizante, estando essa, inserida na Coordenação de EJA, integrante da mesma Subsecretaria destacada.

Assim, a superintendente de ensino e apoio pedagógico reconheceu que, quando começou a atuar na SEMED, em 2014, a proposta já estava sendo pensada pelo atual coordenador de ensino profissionalizante. Por sua vez, a subsecretária de ensino e apoio pedagógico creditou a elaboração do projeto a esse coordenador, que com o auxílio de outros profissionais, começou a sistematizar uma proposta a ser implantada pelo município.

*Eu fiquei muito encantada com as possibilidades quando conheci o projeto do [coordenador de ensino profissionalizante]. [...] A Educação de Jovens e Adultos precisava ter esse cunho de formação porque quem já perdeu muito tempo de formação, seja por quais motivos forem, também precisa ganhar nesse aspecto da profissionalização e, às vezes, o jovem terminava sem nenhuma perspectiva (SEAP, 2014, p.1).*

O secretário de educação, em entrevista, disse que a opção por efetivar a proposta que une EJA regular e ensino profissionalizante na atual gestão da SEMED, obteve maior impulso em função de ele ser um profissional com experiência na área, relativizando, em certa medida, a importância dada pelos gestores públicos anteriores à demanda em questão, frente à capacidade de atendimento do município.

O fato de esse gestor municipal apresentar experiência na área, conjugado ao apoio político, contribuiu para o fortalecimento da ideia de levar em frente a proposta, conduzindo

inequivocadamente à sua priorização no conjunto de demandas associadas à educação em São Gonçalo e o direcionando à uma decisão política,<sup>85</sup> de modo a buscar tornar a conjunção dessa dupla modalidade de ensino uma realidade no município.

Com base neste estudo, verificamos que para realizar e transmitir a imagem de uma boa administração pública, competente para atender às necessidades e lutar pelos interesses coletivos, devem, entre outros, serem realizados diagnósticos para aferir a realidade local e serem priorizadas as demandas mais relevantes para o município. Todavia, reconhecemos que esse processo perpassa um movimento dinâmico que considera necessidades, reivindicações, disputas, resistências e interações constantes, observando a posição ocupada dos agentes na liderança das ações. Nesse sentido, o secretário de educação evidenciou que:

*Cada gestor público vai estabelecer um leque de prioridades, uma vez que a demanda é infinita em relação a nossa potência de atendimento. Então, eu acredito que o que aconteceu é que o conjunto de ideias que este grupo de profissionais aqui de São Gonçalo já vinha amadurecendo ao longo do tempo teve, simplesmente, um incentivo, uma abertura, uma legitimação, um estímulo, neste momento. Foi muito mais em função de casualmente São Gonçalo ter um profissional que tem um pouco mais de afeto e experiência nesta área da educação profissional. Isso para mim não é coisa estranha. Eu conheço muitos secretários de educação municipal que se você for falar de educação profissional se esquivam e dizem “não, isso aí é da Secretaria de Ciência e Tecnologia” e não querem tratar do assunto, porque acham que não diz respeito à Secretaria de Educação (SE, 2014, p. 4).*

Com base no excerto, é possível observar que o entrevistado, que em seu posicionamento, intenções, projetos e ações representa o atual governo, chamou para si a responsabilidade por priorizar o desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante no município, considerando a sua experiência na área de ensino profissionalizante, visto já ter sido presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Do processo de análise em torno da *origem* da proposta e considerando o início de sua elaboração na SEMED, depreendemos que – passado o momento eleitoral em São Gonçalo (2012) e tendo sido eleito vereador e, posteriormente, presidente da Câmara de Vereadores, aquele que conforme entrevista com o coordenador de ensino profissionalizante, concebeu a ideia que originou à proposta e; ainda, eleito o prefeito que, em sua plataforma eleitoral, prometeu investir na profissionalização por meio de cursos profissionalizantes – a gênese da referida proposta, afora se constituir demanda associada à realidade local, deveu-se,

---

<sup>85</sup> A decisão política “corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis” (RUA, 2009, p. 19).

entre outros, ao apoio político que lhe foi dado, bem como à sua priorização por parte dos gestores públicos, à frente da Secretaria Municipal de Educação, considerando o subsídio dessa Secretaria, para a elaboração e desenvolvimento do projeto.

### 3.2.2 O desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante

A análise das entrevistas, relacionada à categoria *desenvolvimento* da proposta, fez-se associar a dois momentos. O primeiro trata da construção da proposta, considerando também a apresentação de seu documento base. O segundo abarca as parcerias estabelecidas com entidades privadas, que apresentam notório reconhecimento na área de formação profissional, essenciais para o alcance do objetivo da proposta haja vista que sem elas, conforme será apresentado posteriormente, o município de São Gonçalo, por si só, não teria condições de implantar a EJA Profissionalizante.

Durante a investigação, vimos emergir das entrevistas algumas questões pertinentes ao *desenvolvimento* do objeto deste estudo, a citar, (a) o tempo necessário para o estabelecimento de relações entre os envolvidos na formulação da proposta; (b) a necessária distinção entre o ensino profissionalizante e a educação profissional; (c) a complementariedade entre a EJA regular e a EJA Profissionalizante, no sentido de possibilitar formações que sejam adequadas à demanda e, (d) a discussão de, em sendo implantada a proposta, a possível necessidade da SEMED articular um processo de transferência estudantil de um curso (regular) para outro (profissionalizante) e vice-versa.

Sendo assim, nesta seção, na forma de um parêntese inicial, abordamos tais questões para, em seguida, darmos prosseguimento a apresentação dos resultados voltados para a apresentação do documento base e das parcerias estabelecidas com o intuito de implementar a proposta em análise.

Para a elaboração da EJA Profissionalizante foi necessário realizar algumas reuniões com os envolvidos na construção da proposta, com vistas a, entre outros, estabelecer os eixos principais do projeto, realizar o planejamento de ações e definir os convênios que deveriam ser estabelecidos com instituições privadas sem fins lucrativos, essas propiciadoras do *locus* para a qualificação profissional. Este período de discussão, análise e definições se constituiu em um tempo necessário ao estabelecimento de relações que integrou pessoas e instituições com interesses diversos, mas com o objetivo comum de implementar a EJA Profissionalizante na rede municipal de São Gonçalo.

Representantes públicos e privados se relacionaram para assimilar informações, refletir e planejar a proposta, fazer articulações políticas, alinhar interesses, construir parcerias, ou seja, criar um alicerce para implementar o projeto. Nesse sentido, o coordenador de ensino profissionalizante esclareceu que,

*O tempo foi necessário porque não é um programa que depende apenas da SEMED; era necessário o acordo com outras instituições. [...] Foi um tempo importante para ter uma maturação, para repensar algumas coisas que vimos ser necessário mudar e, certamente, depois de começarmos, vamos encontrar outras tantas que teremos que mudar também (CEP, 2014, p. 6).*

A mobilização e o envolvimento de vários agentes para a construção da proposta foi processual e permitiu o *desenvolvimento* do projeto, conforme observa a subsecretária de ensino e apoio pedagógico:

*Como qualquer trabalho pioneiro, ele desbrava. E desbravar não é simples. Apresentar o projeto e levar o projeto às pessoas certas para que elas pudessem compreender sua magnitude, tomar para si a responsabilidade social de seguir aquilo, fazer parcerias entre os setores público e privado é um processo que amadurece o projeto (SEAP, 2014, p. 3).*

Por meio do excerto destacado, verificamos que demandou tempo para conhecer a realidade, para priorizar determinada demanda e construir um projeto com junção de lideranças que representam e agregam uma coletividade, considerando, entre outros, os aparatos legais balizadores, as relações sociais e políticas existentes e as parcerias estabelecidas entre os setores público e privado.

Essa análise não se reduz ao tema em questão, mas se relaciona a determinações mais amplas que queremos destacar. Embora haja singularidade entre o campo econômico e o político, existe um movimento contínuo de interação e, concomitantemente, de interdependência. E esse movimento não é apenas intermunicipal ou interestadual; ele alcança esferas superiores. Assim, na abordagem relacionada à EJA Profissionalizante, o prefeito destacou ser um tempo de prestígio do município como fator preponderante para a obtenção de verbas, atrelando-o ao tamanho da população que atrai políticos em razão do contingente eleitoral.

*O prestígio do município favorece à captação de recursos externos. Principalmente no que se refere à grande população. São Gonçalo sempre foi um município muito visto em períodos eleitorais. Hoje a gente percebe que o Estado e a União começam a ter um olhar para São Gonçalo – como em todas as cidades com mais de setecentos mil habitantes – mais específico. [...] Eu acho que os próximos anos serão de desenvolvimento e de crescimento econômico. Eu tenho esta visão: acho que São Gonçalo vai se modificar muito rapidamente (PREFEITO, 2014, p. 4).*

Além do prestígio municipal para a captação de recursos, o prefeito fez uma avaliação positiva do capital político agregado à sua pessoa, por meio da atribuição de valor às relações estabelecidas no tempo em que exerceu atividades, entre outras, como vereador e deputado federal, deixando transparecer que as relações produzidas influenciam na imagem social e na captação de recursos para o atendimento das necessidades da população gonçalense. Seguindo essa linha de raciocínio, o entrevistado acredita que, atualmente, tem-se um tempo positivo de alinhamento entre os agentes que estão representando a política local com aqueles que representam a política nacional, podendo assim, ampliar o investimento na educação municipal, inclusive, com os recursos específicos para a educação que poderão advir dos royalties do petróleo (Pré-Sal). De acordo com o entrevistado, tais recursos serão utilizados *“visando ao [ensino] fundamental que nos compete [município] e, fundamentalmente, refletindo aí, na questão da EJA Profissionalizante, para que tenha um reflexo importante”* (PREFEITO, 2014, p. 5).

Na análise sobre a distinção entre ensino profissionalizante e educação profissional, o secretário de educação atribuiu ao primeiro, a agregação de valores específicos voltados para o exercício de uma atividade e, ao segundo, o caráter de continuidade e permanência da educação profissional, indicando que essa avança no sentido de permitir uma construção atitudinal, que deve ocorrer em um processo educacional a longo tempo, com o desenvolvimento de comportamentos e valores necessários ao âmbito profissional. O entrevistado expôs que:

*Esse tipo de educação [profissional] tem que acontecer em especial para as pessoas que estão na educação de jovens e adultos e é fundamental, porque isso é o que vai fazer com que ele [o estudante] tenha acesso e permanência no ambiente de trabalho por um tempo mais longo e o desenvolvimento através da carreira. Uma das coisas que valorizamos é o perfil atitudinal. [...] A capacidade de trabalhar em equipe e de cooperar com informações são habilidades extremamente valiosas* (SE, 2014, p. 3).

De acordo com Medeiros (2008, p. 1.315), a educação profissional não se refere a “mero trabalho, forma de sobrevivência material exclusivamente, mas principalmente ao crescimento, à valorização do homem como instrumento da efetiva dignidade e respeito, enquanto copartícipe da construção social”. O coordenador do sindicato, contribuindo para a distinção dos termos em destaque, explicou que:

*Ensino profissionalizante qualquer empresa pode dar. As empresas fazem capacitação de seus empregados; isso é ensino profissional. Agora, educação, o processo de educação é muito mais amplo. Qualquer educador sabe que não é apenas um reproduzidor de um conteúdo. Educação pressupõe*

*regras, conceitos, qualificação, construção de valores e identidade* (CSP, 2014, p. 4).

De acordo com as entrevistas e considerando os aparatos legais abordados na primeira seção deste estudo, vimos que a ideia de ensino profissionalizante parece ter um caráter terminativo e estar limitada à formação de um profissional, considerando uma habilidade específica e importando, assim, a agregação de valores característicos ao exercício de determinada atividade, a fim da inserção no âmbito profissional.

Entretanto, a proposta de educação profissional está para além. Conforme a LDBEN 1996, ela deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996b, art. 40), podendo ser feita pelo setor público, privado e/ou em parceria de ambos.

A educação profissional deve favorecer a transição entre a escola e o trabalho, visando à construção de “conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997a, art. 1º, I).

Ela não se restringe, portanto, ao domínio de um conhecimento a ser aplicado, mas permite o progresso de aptidões atitudinais, adequações e adaptações relacionadas ao espaço profissional e ininterrupta relação com o conhecimento. Dessa forma, pode possibilitar a construção de suporte não apenas para o acesso, mas especialmente, para a permanência das pessoas no mercado de trabalho, evidenciando a concepção de continuidade do desenvolvimento humano e acréscimo ao longo da vida, independentemente dos jovens e adultos estarem ou não frequentando o espaço escolar.

Cumprido destacar que a identificação das propostas de ensino profissionalizante e da educação profissional não têm o propósito de demarcar um dualismo. Ao contrário, pretende-se refletir sobre a importância de lhes atribuir um caráter inter-relacional, em recomendação de educação continuada. Isso significa que o ensino profissionalizante precisa articular-se aos interesses dos trabalhadores de formação específica para (re) ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, ligar-se à educação profissional, tendo em vista as premissas dessas, a citar:

- I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II – articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho, do emprego, e da ciência e da tecnologia;
- III – a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
- IV – a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004a, art. 2º)

Para potencializar seus efeitos, o ensino profissionalizante deve estar articulado a um sentido democrático de desenvolvimento de habilidades ao longo da vida, de continuidade de formação em níveis de ensino mais elevados, considerando questões técnicas e comportamentais, que devem perdurar em distintos espaços profissionais, tendo em vista que,

O trabalhador que as novas bases do processo produtivo estariam demandando seria aquele com competências relacionadas menos a uma qualificação para um posto específico de trabalho, a um saber técnico (o saber-fazer), e mais a características gerais e essencialmente comportamentais (o saber-ser). Isso não significa que a competência exclua conhecimentos teóricos ou técnicos, mas sim que esses conhecimentos devem ser mobilizados por uma maneira específica de se comportar, por um saber-ser voltado para um fim específico. De fato, aqueles que vem acompanhando esse debate podem perceber que a demanda desse perfil trabalhador não é tão nova assim. Empresários e alguns intelectuais reivindicam – e os projetos governamentais parecem tentar atender – uma formação que garanta um trabalhador capaz de realizar diferentes tarefas, atividades em equipe, capaz de colaborar, se engajar, resolver problemas inesperados, que tenha iniciativa e autonomia, que se envolva e participe nas diferentes situações de trabalho (e às vezes da empresa de forma geral) – sempre buscando uma produção melhor e com mais qualidade (UNESCO/MEC, 2006, p. 115 e 116).

Considerando o ensino profissionalizante articulado à educação profissional com vistas à construção de conhecimentos e habilidades profissionais necessários à inserção e permanência do cidadão no mercado de trabalho, em dimensões econômica e social, o secretário de educação (SE, 2014) inclui no seu discurso a crença no desenvolvimento de conhecimentos que precedem a empregabilidade e na contextualização dos conteúdos específicos das profissões. Para o entrevistado, cabe à educação municipal preparar os estudantes nos demais campos relacionais com o desenvolvimento de habilidades genéricas<sup>86</sup> anteriores àquelas consideradas específicas à profissão, na proposta de um ensino de qualidade que estimule o interesse do aluno de modo que possa ver o aprendizado de maneira menos abstrata e que possibilite subsídio para a permanência no âmbito profissional.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que tem sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997b, p. 34).

---

<sup>86</sup> Exemplos de habilidades genéricas são a ética profissional, as noções de hierarquia e a capacidade de se comunicar verbalmente e/ou por escrito que, segundo o secretário de educação (2014) são necessárias ao mundo do trabalho e devem ser desenvolvidas na EJA de todo o município.

Compreendemos que vincular a educação regular de jovens e adultos à educação profissional – embora não garanta oportunidades de emprego, já que essas dependem da necessidade do mercado de trabalho de captar tais recursos – se traduz em processos formativos que devem unir a produção intelectual e a preparação profissional, tendo em vista não apenas a formação específica, mas também o domínio de competências necessárias à um espaço laboral em constantes mudanças. Seguindo esse pensamento, se para o ingresso no trabalho as habilidades específicas são imprescindíveis, para a permanência, as habilidades genéricas são indispensáveis.

Convém evidenciar dois desafios que podem estar vinculados à esta questão:

O primeiro é como incorporar grandes contingentes de adultos fora dos sistema escolar formal em programas que os preparem adequadamente para o trabalho produtivo e decentemente remunerado. O segundo desafio tem relação com os enfoques e modelos pedagógicos capazes de desenvolver na escola os conhecimentos e competências básicas requeridas no mundo do trabalho em permanente transformação (SANDER, 2005, p. 38 e 39).

O princípio educativo do trabalho produtivo, já defendido por Marx (1983), considera que o homem existe por meio e pelo trabalho que deve estar articulado com a arte, a cultura, a religião e a política, podendo ser um diferencial para a modificação das condições de vida. Nessa perspectiva, o trabalho é observado em sua dimensão social, considerando o seu valor de uso e de troca para o atendimento das condições reais e objetivas de vida, por meio do trabalho e distinguido das formas históricas que assumiu em meio às relações sociais de exploração. Dessa forma, o autor (1983) defende que o princípio educativo do trabalho não está somente ligado ao sistema escolar, mas a formação do caráter de um novo homem.

Na investigação do *desenvolvimento* da proposta, vimos que investir na EJA do município de modo a articular o ensino fundamental com o trabalho não significará prescindir das propostas existentes, mas criar um projeto educacional próprio que possibilite o desenvolvimento de habilidades para a construção de um perfil profissional com vistas à geração de oportunidades, observando as especificidades do público local. Essa é a perspectiva de complementariedade da proposta em análise. Segundo a subsecretária de ensino e apoio pedagógico:

*Não ocorrerá nunca a extinção da EJA regular, porque teremos sempre demanda para essa realidade. Eu tenho aquela pessoa que sonha em ler a Bíblia, que trabalhou a vida inteira para criar os filhos e só agora pode voltar para a escola, então o sonho dela é aprender e não se profissionalizar. Eu tenho a pessoa que está inserida no mercado de trabalho, mas o trabalho está exigindo dela a formação. Então eu tenho que manter a EJA [regular] para atender a todos (SEAP, 2014, p. 7).*

Para o coordenador de ensino profissionalizante (CEP, 2014, p. 9), a EJA regular atende bem a uma parcela dos jovens e adultos, mas “*não atende à multiplicidade de expectativas e objetivos; atende a um público específico*”. Assim, como a proposta que está sendo construída também não se propõe a atender a todos, não será substitutiva, mas se constituirá como uma opção a mais. Segundo o entrevistado:

*Um senhor de setenta anos dificilmente vai querer fazer um curso profissionalizante, o objetivo dele não é mais ingressar no mercado de trabalho. Entretanto, ele tem esse direito. É ele quem vai optar. Só que ele vai ter outras opções que podem atender a ele de forma mais significativa (CEP, 2014, p. 9).*

Tendo em vista a possibilidade de o município ofertar uma gama de oportunidades educacionais locais, a EJA Profissionalizante está sendo construída para ser um modelo complementar associado à essa modalidade de ensino, que deverá atender ao perfil dos estudantes interessados no ensino profissionalizante, observando suas expectativas, aptidões e talentos e o perfil da região da qual são partícipes.

No centro desse debate, o secretário de educação destacou que, independentemente da implementação da proposta em construção, uma das metas de sua gestão é que toda a educação de jovens e adultos do município transmita uma estrutura de conhecimentos e valores vinculados à educação profissional, como direitos trabalhistas, redação voltada para o mercado de trabalho e ética profissional, favorecendo a interdisciplinariedade dos conteúdos estudados e o desenvolvimento de habilidades e competências importantes ao mercado de trabalho.

Entretanto, será que a oferta desse modelo complementar significará um esvaziamento da EJA regular? Sobre a possibilidade de migração da EJA regular para àquela profissionalizante, o coordenador entrevistado afirmou que:

*Pode acontecer [a migração], não sei. Vai depender dos objetivos de cada uma. Na realidade, a EJA Profissionalizante não será implantada em todas as escolas onde existe EJA regular. Vamos começar e a ideia é termos polos [...] o aluno que tem interesse em fazer esse tipo de curso vai ter de se deslocar para o polo (CEP, 2014, p. 11).*

A resposta do coordenador de ensino profissionalizante demonstra a sua apreensão associada ao fato de a proposta estar em processo de construção, e, como tal, tem na imprevisibilidade um desafio a ser superado.

Já a subsecretária de ensino e apoio pedagógico espera que ocorra a migração dos estudantes da EJA regular para a EJA Profissionalizante, embora considere que boa parte dos estudantes não possui interesse em fazê-lo, por estarem empregados, aposentados ou por

terem apenas o interesse na aprendizagem da leitura, escrita e/ou em realizar operações matemáticas simples. Segundo a entrevistada:

*Se o resultado da EJA Profissionalizante se aproximar daquilo que pretendemos que é dar a formação básica igual a EJA regular mais a profissionalizante, se houver um esvaziamento da EJA regular, não vejo problema [...] contanto que a qualidade da EJA Profissionalizante seja atendida, não vejo como um problema, mas como a realidade se impondo (SEAP, 2014, p. 8).*

Compreendemos que a dinâmica de transferência de estudantes entre as EJAs regular e profissionalizante só será conhecida a partir do processo de implantação da proposta e seu concomitante processo de avaliação, cabendo-nos, neste momento, tratar especificamente da construção da proposta, por meio da análise do seu documento base, para, em seguida, abordar as parcerias estabelecidas com entidades privadas, sem fins lucrativos, visando a efetivar a EJA Profissionalizante no município.

### *3.2.2.1 O documento base da proposta de EJA Profissionalizante*

Conforme vimos anteriormente, a fundamentação e organização do documento base da proposta<sup>87</sup> está alicerçada no PROEJA-FIC, que propõe “fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA” (BRASIL, 2007e, p. 9) e considera a possibilidade de participação de,

[Instituições] parceiras, sem fins lucrativos, além de todas as elencadas como proponentes, as entidades privadas, escolas comunitárias, IES públicas comunitárias, associações, organizações da sociedade civil e movimentos sociais que possuam experiência no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional (BRASIL, 2007e, p. 48 e 49).

No documento base da proposta de EJA Profissionalizante tem-se a expectativa de desenvolvimento econômico municipal e a necessidade de inclusão social, com indicação de possibilitar ao educando subsídios para obter,

Os conhecimentos necessários a conquista da autonomia e inserção nos diversos espaços da vida social, [...] a mudança de perspectiva de vida por

---

<sup>87</sup> O documento da proposta intitulada “Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Integrado ao Ensino Profissionalizante na rede municipal de Educação de São Gonçalo”, conhecida como EJA Profissionalizante, foi apresentado pela SEMED ao CME em final de 2014 e, considerando a necessidade de adequações, conforme veremos posteriormente neste estudo, o documento foi reencaminhado para (re) análise do CME, em dezembro de 2014. Assim, nesta seção, consideramos este documento (SÃO GONÇALO, 2014a).

parte desse aluno através de sua participação nos processos de transformações econômicas, políticas e sociais e, conseqüentemente, a sua plena inclusão na sociedade (SÃO GONÇALO, 2014a, p. 5).

A partir da apresentação de dados estatísticos associados aos níveis de escolarização e às matrículas da EJA, em âmbito nacional, o documento base apresentado ao CME tem que avançar na exposição e análise dos dados relacionados à São Gonçalo, de forma a possibilitar um diagnóstico das exigências do público alvo e do aproveitamento escolar do ensino fundamental e da EJA.

Na abordagem dos fundamentos jurídicos indicados na proposta, consideramos importante destacar (1) o objetivo de visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205); (2) a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, independentemente da idade do estudante, cabendo aos sistemas de ensino assegurarem aos jovens e adultos as “oportunidades educacionais apropriadas” (BRASIL, 1996b, art. 37, § 1º) e, a articulação dos cursos de EJA preferencialmente com a educação profissional (BRASIL, 1996b, art. 37, § 3º)<sup>88</sup>.

Com respaldo no Decreto nº 5.154/2004, o documento base indica que os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, “incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (art. 3º) e que, “articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (art. 3º, §2º).

Outra legislação que consubstancia as bases da proposta é o Decreto nº 5.840/2006, que trata do PROEJA, tendo em vista os cursos de educação profissional que passaram a ser articulados não apenas ao ensino médio, como também ao ensino fundamental, além disso, esse documento ampliou a abrangência do programa por meio da participação de instituições parceiras.

A partir do Decreto nº 5.840/2006, a abrangência do programa foi ampliada, incluindo o ensino fundamental. A abrangência foi também ampliada no que diz respeito a origem das instituições que podem ser proponentes de cursos no âmbito do Programa, permitindo sua adoção pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Institui-se assim o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (MOURA, 2007 apud BRASIL, 2007e, p. 22).

---

<sup>88</sup> O art. 37 da LDBEN 1996 foi incluído pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

Quanto aos fundamentos pedagógicos disponíveis no documento base da EJA Profissionalizante, há uma estruturação sob três pilares.

O primeiro diz respeito “a formação para atuação no mundo do trabalho” (BRASIL, 2007e, p. 27; SÃO GONÇALO, 2014a, p. 10), visto que o trabalho é observado como princípio educativo e construtor de cidadania, à medida em que a formação científica, tecnológica e humanista do trabalhador pode proporcionar ganhos para toda a sociedade.

O segundo pilar refere-se ao “modo próprio de fazer a educação considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos” (BRASIL, 2007e, p. 27; SÃO GONÇALO, 2014a, p. 10), à medida em que a educação deve se constituir em um processo que considere as características dos destinatários da EJA e, a integração educacional com o ensino profissionalizante, deve ser observada como parte de uma política municipal de inclusão social que tem como princípio norteador, a formação plena do estudante.

Por fim, o terceiro pilar da proposta em destaque trata-se da “formação para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2007e, p. 27; SÃO GONÇALO, 2014a, p. 10) que contempla, além do conhecimento científico e tecnológico, aqueles relacionados à capacidade de organização e de realizar trabalho coletivos, a conscientização dos direitos e deveres, a capacidade de resolução de problemas observando aspectos como proatividade, liderança, entre outros.

Quanto ao público-beneficiário da EJA Profissionalizante, será constituído por estudantes a partir de quinze anos completos, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 3/2000, podendo ser essa faixa etária expandida em decorrência dos “requisitos dos cursos profissionalizantes oferecidos pela instituição conveniada” (SÃO GONÇALO, 2014a, p. 11), a exemplo do curso de motorista profissional que exige a idade mínima de 21 anos.

O atendimento previsto é de 200 estudantes, o que nos permite observar o caráter experimental da proposta, quantitativamente pouco significativo para um curso de dois anos, não tendendo a impactar a rede municipal de ensino e não permitindo grande reflexo sobre a proposta de inclusão que o programa traz, embora com significativos impactos na vida dos seus alunos.

A modalidade de oferta é basicamente na forma presencial, mas há a “possibilidade de acesso dos alunos a uma plataforma virtual com conteúdos, exercícios e atividades que complementem os conhecimentos necessários a conclusão do curso” (SÃO GONÇALO, 2014a, p. 12).

A organização curricular segue a orientação de interdisciplinariedade, reestruturação curricular e “integração entre os saberes da base nacional e os de formação profissional” (BRASIL, 2007e, p. 35; SÃO GONÇALO, 2014a, p. 12).

As disciplinas ministradas na base comum, relacionadas a EJA, serão aquelas já destinadas à EJA regular, conforme disposto anteriormente (Anexo D) com inclusão de Literatura, Matemática Aplicada e Ensino Religioso. Há eixos estruturantes divididos em 4 módulos, de duração semestral, a saber, I – Jovens e adultos: no trabalho, na cidade e na cultura; II – Jovens e adultos: no trabalho e na comunicação; III – Jovens e adultos: a tecnologia e o trabalho e, IV – Jovens e adultos: o trabalho e a cidadania.

Quanto as disciplinas ministradas na parte diversificada, relacionada a formação profissional, cumpre destacar que no documento base analisado (SÃO GONÇALO, 2014a), não há informações sobre a matriz curricular ou o conteúdo dos módulos que serão aplicados pelas instituições conveniadas.

Quanto ao tempo de curso, o documento base da proposta estabelece a carga horária presencial mínima de 1.600 horas para formação de EJA e 200 horas para a formação profissional e, estabelece ainda uma carga horária não presencial de 800 horas destinada à realização de atividades de aprofundamento do conhecimento estudado (SÃO GONÇALO, 2014a). Todavia, a superintendente de ensino e apoio pedagógico (SPEAP, 2014) considerou em entrevista, a necessidade de uma análise mais aprofundada da grade curricular, visto que o tempo de estudo/trabalho no curso da EJA, atualmente, é insuficiente frente à necessidade; isto sem acrescer o conteúdo programático profissionalizante, lembrando, ainda, da responsabilidade maior do município que é relacionada ao ensino municipal.

Cumpre ressaltar que na proposta de EJA Profissionalizante apresentada no CME em 2014, não constam informações sobre os professores que estarão aptos a atuarem no projeto e aspectos relacionados à formação inicial e continuada, embora em entrevista, o coordenador de ensino profissionalizante tenha esclarecido que “*na instituição Prefeitura de São Gonçalo, os professores serão os da rede, que já trabalham com a EJA [...] e que terão uma formação para trabalhar especificamente neste projeto*” (CEP, 2014, p. 6 e 7).

Com fundamento nas entrevistas, vimos que a formação docente deverá ser realizada em serviço, pois segundo a superintendente de ensino e apoio pedagógico, muitos “*professores que trabalham na EJA, na verdade, são professores que trabalham no 1º e 2º turnos e vão atuar no 3º turno [EJA] porque precisam complementar a renda; não têm nem tempo de estudar para entender as especificidades da EJA*” (SPEAP, 2014, p. 5).

O representante do sindicato, ao ressaltar a importância da formação docente para atuar no programa, lembrou que:

*Na década passada, [...] vivenciamos o modelo apresentado pelo Governo Federal, o PROEJA-FIC, onde nós, professores de EJA, passamos por capacitação. Até para que não perdêssemos a perspectiva de que EJA é uma modalidade diferenciada apesar de ser uma modalidade de ensino da educação básica. Ela é diferenciada e o professor precisa saber que EJA tem especificidades; e EJA Profissionalizante tem mais especificidades ainda (CSP, 2014, p. 3).*

Quanto aos aspectos operacionais, é destacado no documento base que “cabará a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo propor convênios com instituições com o objetivo de oferecer os cursos profissionalizantes **integrados** à educação de jovens e adultos” (SÃO GONÇALO, 2014a, p. 20, grifo nosso). E, embora seja apresentado que as instituições conveniadas serão o SENAI-RJ e SENAT/SG, o documento não traz uma abordagem para a compreensão das parcerias instituídas, dos convênios que as fundamentam e, outras informações relevantes a elas relacionadas, como por exemplo, os estágios que poderão ser realizados.

Considerando a importância de esses aspectos serem abordados e, tendo por base a pesquisa efetivada, na próxima subseção apresentamos (1) os interesses observados na efetivação das parcerias entre o poder público municipal e os parceiros privados SENAT/SG e SENAI-RJ, (2) os convênios realizados para estruturar um projeto que é fundamentalmente público e (3) a visão que os entrevistados possuem sobre as parcerias, considerando ainda, a sua inferência quanto à reação da população no estreitamento das relações entre os setores público e o privado na EJA da rede municipal de ensino de São Gonçalo.

### 3.2.2.2 *As parcerias estabelecidas na EJA Profissionalizante*

Na análise das parcerias constituídas, observamos o interesse em firmar um acordo jurídico e administrativo de caráter recíproco, considerando arranjos contratuais, o comprometimento e a confiança entre as partes para a execução das ações propostas. Tratou-se portanto, de uma concessão<sup>89</sup> de um serviço educacional para jovens e adultos que é, especialmente, de responsabilidade pública.

<sup>89</sup> As concessões, segundo Schirato (2015, p. 76), “são vistas sempre como uma espécie de contratação administrativa destinadas a encetar parcerias entre Estado e iniciativa privada para a realização de uma atividade de interesse público”. Trata-se de uma decisão especialmente da administração pública para a realização de parcerias com o setor privado, considerando o ordenamentos jurídico e os interesses público e privado.

Nas parcerias com vistas a implementação da EJA Profissionalizante foi possível observar manifestações do interesse do poder público e da iniciativa privada que direcionaram à uma ação conjunta, o que, segundo Reis e Jordão (2015), não minimiza a responsabilidade de cada representante envolvido, seja relacionado ao município ou aos particulares.

Pelo que examinamos por meio das entrevistas, a Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG) manifestou interesse em institucionalizar parcerias viáveis para minimizar ausências técnicas, financeiras e de recursos humanos com vistas à gestão qualificada para gerir a responsabilidade de ministrar o ensino profissionalizante na proposta em questão. Já o setor privado manifestou interesse em buscar, entre outros, formar profissionais para serem atuantes no mercado de trabalho, fortalecendo a sua economia local, bem como obter o reconhecimento social como entidades que apóiam a educação gonçalense.

Esta relação de atendimento dos interesses, em que foram instituídos convênios entre a PMSG e o SENAI-RJ e o SENAT/SG, permite-nos visualizar a existência de um pouco do privado no público e de um pouco do público no privado e, ainda, o desafio de construir “um regime de cunho associativo, em que as partes compartilhem o mesmo destino e compreendam que nenhuma delas, de modo isolado, obterá resultados satisfatórios” (JUSTEN FILHO; SCHWIND, 2015, p. 41).

Ainda que uma e/ou outra parte, apresente(m) dificuldades por não concordar(em) com algumas das diretrizes da parceria, elas são discutidas tendo em vista a chegada a um acordo, que acaba por deixar transparecer uma visão de cooperação mútua, de atendimento aos interesses e de participação pelo bem comum. Nas palavras do prefeito (2014),

*As dificuldades vão diminuindo na medida em que se tem esta visão, que não é só a visão do poder público. A iniciativa privada também passa a ter a visão da necessidade de sua participação, com interesses atendidos e que a culminância acaba sendo exitosa para o benefício de todos (PREFEITO, 2014, p. 2).*

Seguindo este raciocínio, na relação entre o público e privado parece haver uma resultante composta de dois polos: uma deles considera que o setor público que busca transmitir uma lógica democrática, de representação de benefício, melhoria de serviços, apoio<sup>90</sup> e bem-estar ao cidadão, o que também proporciona um capital simbólico e social. No

---

<sup>90</sup> O apoio à população acontece por meio de políticas distributivas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) contribuem esclarecendo que se tratam de políticas de renda mínima, como o bolsa família, vinculadas à educação dos beneficiários. Para os autores, “estas políticas, além de terem um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política), não podem ser permanentes” (p. 22). O controle social público estaria vinculado, tanto às normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, quanto à responsabilidade de participação da sociedade na fiscalização de contas públicas.

outro polo, verificamos o setor privado, que não perde o foco na acumulação de capital, na transmissão de valores hegemônicos relacionados à empregabilidade, na formação de mão de obra para a produção capitalista, no incentivo fiscal e no interesse em obter reconhecimento social, que pode trazer vantagens financeiras e políticas.

Segundo Reis e Jordão (2015), o envolvimento privado na concepção de projetos públicos é um dos aspectos mais relevantes da aproximação entre estas duas esferas, presentes na lei nº 11.079/2004, que legitimou as PPPs (BRASIL, 2004c). No que tange à concepção destes projetos, a administração pública possui quatro alternativas:

Primeiro, pode *estruturá-los internamente*, por meio de técnicos alocados nas diversas secretarias ou ministérios. Segundo, pode realizar convênios ou acordos de cooperação técnica para, em reunião de esforços com entes públicos ou privados, estruturar um projeto público. Terceiro, pode *contratar* estudos (de viabilidade econômico-financeira, de impacto ambiental, etc.) separadamente ou em conjunto [...] Finalmente, a administração pode *autorizar* pessoas físicas ou jurídicas a elaborarem alguns ou todos os estudos relativos a um dado projeto, através dos comumente denominados procedimentos de manifestação de interesse (PMI) e manifestação de interesse de iniciativa privada (MIP) (REIS; JORDÃO, 2015, p. 208, grifos dos autores).

Colocando em evidência a EJA Profissionalizante, verificamos que as duas primeiras alternativas foram utilizadas nesta fase inicial da proposta. A primeira considera, oportunamente, os profissionais da SEMED, que atuam na estruturação da proposta desde 2013, inclusive contando com o apoio do representante máximo do executivo municipal para o qual firmar parcerias com o setor privado é um caminho para o avanço econômico e para a diminuição das dificuldades; avanço que ocorre “*na medida em que os parceiros percebem também a necessidade de estarem juntos*” (PREFEITO, 2014, p. 2). A segunda alternativa, refere-se aos convênios firmados com as entidades de natureza jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, visto que, para estruturar o projeto, o poder municipal de São Gonçalo firmou convênios com o SENAT/SG e o SENAI-RJ, instituições que demonstram apresentar cultura organizacional, tecnologia, recursos e materiais necessários ao processo de ensino profissionalizante, tendo em vista os resultados divulgados por essas entidades nas suas áreas de atuação profissional.

A apreciação dos convênios entre a PMSG e os parceiros privados, em torno do objeto de estudo, possibilitou-nos identificar os acordos de cooperação e apresentar os preceitos que os regem. De modo geral, a leitura dos termos dos convênios nos permitem visualizar, objetivamente, informações sobre os objetos, as obrigações, os cursos,

custos/recursos e prazos. Com vistas a análise de cada acordo e das parcerias instituídas, apresentamos os convênios nos Quadros 9 e 10.

O Quadro 9 apresenta a base do termo de convênio estabelecido entre a PMSG e o SENAT/SG.

Quadro 9 - Convênio celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gonçalo e o SENAT/SG, São Gonçalo – 2014

Termo de convênio	SENAT/SG
Do objeto	O acordo de cooperação para o desenvolvimento de <b>programas e/ou projetos</b> de Educação Profissional integrados à Educação de Jovens e Adultos a serem realizados no Município de São Gonçalo (cláusula primeira).
Das obrigações da PMSG	Definir a programação e cronograma dos cursos em conjunto com a equipe do SENAT/SG (1); Acompanhar e supervisionar o programa mediante elaboração de relatórios (2) e os alunos durante os cursos auxiliando a equipe do SENAT/SG em quaisquer ocorrências relacionadas à assiduidade, desempenho e disciplina (3); Divulgação dos cursos mobilizando as Comunidades, Associações de Moradores, Escola, Empresas, etc. (4); Recrutamento, matrícula e seleção dos alunos conforme requisitos orientados pelo SENAT/SG (5); Encaminhamentos dos alunos aos cursos conforme o cronograma anexo definido entre as partes (6); Fazer a intermediação da mão de obra formada e sua inserção no mercado de trabalho desenvolvendo articulação com empresas da região (7), e Compartilhar com o SENAT/SG todo o programa da EJA Profissionalizante, disponibilizando os direitos de sua utilização (cláusula terceira) (8).
Das obrigações do SENAT/SG	Designar profissional orientador para planejar as ações em conjunto com as equipes da PMSG (1), profissional para coordenar as programações estabelecendo ligação com a PMSG (2) e equipe técnica e pedagógica para o acompanhamento e operacionalização das programações dos cursos em conjunto com as equipes da PMSG (3); Receber candidatos, integrá-los aos cursos e acompanhá-los mediante a elaboração de relatórios (4); Encaminhar a PMSG a relação de alunos matriculados em cada curso (5) e a relação de alunos concluintes de cada curso (6), bem como os certificados a PMSG para fins de registros e entrega aos alunos concluintes em até 40 dias após a conclusão dos mesmos (7); Disponibilizar os recursos necessários (professores, instrutores, equipamentos e máquinas para a adaptação e montagem dos laboratórios, ferramentas, materiais de apoio, materiais consumíveis para a prática profissional e apostilas) e (8) os profissionais de apoio para montagem e manutenção dos ambientes de ensino (cláusula quarta).
Dos cursos	Os <b>cursos/serviços</b> oferecidos são: motorista – nível D e auxiliar administrativo (cláusula primeira, meta)
Dos custos/recursos	Não haverá <b>custos</b> para a PMSG dos cursos, programas e/ou Projetos de Educação Profissional desenvolvidos pelo SENAT/SG (cláusula sexta)
Do prazo	<b>Prazo</b> de 24 meses, a contar da data de assinatura deste termo, podendo ser prorrogado mediante termo aditivo (cláusula sétima)

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base no termo de convênio entre PMSG e SENAT/SG (SÃO GONÇALO, 2014b).

Tendo em vista o Quadro 9, observamos que o objeto do termo de convênio estabelecido entre a PMSG e o SENAT/SG não está restrito ao âmbito da EJA Profissionalizante, mas direcionado a programas e/ou projetos de Educação Profissional **integrados** à Educação de Jovens e Adultos, o que permite o redimensionamento do convênio para outras propostas futuras associadas à EJA regular.

Entre as cláusulas do contrato, há a existência de responsabilidade compartilhada, na medida em que ambos os partícipes possuem obrigações na gestão da proposta e contam com uma margem de liberdade assegurada, visto que o município se encarregará das questões relacionadas à EJA e, o parceiro, daquelas à formação profissional.

Se há obrigações, também existe flexibilidade quanto ao desenvolvimento dos cursos, conferindo ao SENAT/SG a autonomia para o planejamento e execução de seu projeto, como já vem sendo realizado. Assim, observamos que não serão alterados os cursos do ente privado, mas haverá uma reserva de vagas para atender aos jovens da rede municipal de ensino de São Gonçalo. Sendo os cursos regulados – econômica e financeiramente – pelo ente parceiro, verificamos que não se vislumbra a possibilidade de impacto financeiro para a PMSG na implementação da proposta.

Outro aspecto observado nas parcerias é a necessidade de as aulas relacionadas à EJA e ao ensino profissionalizante ocorrerem em dias, horários e locais diferentes, o que nos direciona a constatar que a proposta vincula-se a uma ideia de concomitância e não de integração. Além disso, a dicotomia de espaços que poderá acarretar a *“perda de identidade com a escola pública. Aqui é melhor, aqui é pior [...] aqui eu tenho professor, aqui eu não sei a que horas eu vou embora porque o professor não chegou”* (CSP, 2014, p. 6) e favorecer à assunção da lógica neoliberal de que o setor público municipal tem menos condições de oferecer devidamente o serviço educacional aos jovens e adultos, dando primazia e ampliando o valor do curso ministrado pela iniciativa privada.

Os cursos a serem oferecidos pelo SENAT/SG na proposta de EJA Profissionalizante, a saber, motorista profissional na categoria D e auxiliar administrativo, são cursos gratuitos já oferecidos pelo órgão, seguindo assim, a mesma proposta curricular e não havendo, portanto, necessidade de mudanças na infraestrutura da Unidade ou de repasse de custos aos alunos matriculados.

A coordenadora do SENAT/SG observou a importância da proposta, visto que os interessados encaminhados pela SEMED serão capacitados e trabalharão no próprio município e destacou ainda, que há demanda para os cursos oferecidos, afirmando ser grande a procura para a área administrativa e para os cursos de motorista que, segundo a entrevistada,

possui empregabilidade garantida, já que “*todas as empresas hoje precisam de motoristas*” (CSNT, 2014, p. 3). Dessa forma, por meio da parceria, a empresa estaria, estrategicamente, favorecendo à inserção dos estudantes da rede municipal de São Gonçalo no mercado de trabalho local.

Na entrevista com a coordenadora do SENAT/SG, verificamos que o custo para a implementação da EJA Profissionalizante não sobrecarregará o poder público municipal que continuará a ofertar a educação de jovens e adultos de ensino fundamental, ficando o ensino profissionalizante e toda a estrutura técnica e material a ele necessária, sob a responsabilidade da instituição, ou seja, da iniciativa privada. Verificamos, então, a existência de obrigações e riscos compartilhados para implementação da proposta, cabendo ao parceiro controlar suas atribuições, administrativa e financeiramente, bem como as ocorrências relacionadas aos serviços prestados.

Na parceria estabelecida com a PMSG, a coordenadora do SENAT/SG deixou entrever o interesse na formação de profissionais para o transporte coletivo, visto que há carência dessa categoria de profissionais no mercado de trabalho. Assim, a proposta da rede municipal de EJA Profissionalizante acabaria por trazer benefícios à entidade privada, levando a ela o seu público que se tornará força de trabalho para atender às demandas associadas ao seu mercado de atuação, resultando, segundo o coordenador do sindicato, em lucro para a entidade:

*Lucro é mais que pecuniário, lucro é mais do que dinheiro. Tem o lucro social, o lucro na formação, tem o lucro do aumento da mão de obra que eu mesmo [a entidade privada] vou utilizar; afinal, eu estou preparando para mim [a entidade privada]. Para quem o aluno de EJA Profissionalizante está sendo preparado? É para o município? É para a rede municipal? É para o mercado de trabalho como um todo? Ou, é para o mercado de trabalho específico destas empresas que o está formando? Isso é lucro, sim! É lucro. E aí, voltamos ao bom e velho Marx: isso chama-se mais valia. É o direito de formar para explorar (CSP, 2014, p. 8).*

Quanto à possibilidade da parceria trazer benefício à rede municipal de ensino, o entrevistado afirma que isso só será aceitável se o município – que detém a matrícula dos alunos – estabelecer as regras e a maneira como serão formados os estudantes, observando a participação dos professores na construção da grade curricular do curso e a vinculação do ensino profissionalizante com a cultura das letras, da arte e das ciências.

*Volto à função básica da escola: construir cidadãos e não construir trabalhadores à serem explorados [...] Não dá para aceitar que metodologias, práticas e técnicas venham de uma instituição privada e que não sejam discutidas, não só com a empresa pública Prefeitura Municipal,*

*mas com os agentes que vão trabalhar com os alunos: os professores da rede pública* (CSP, 2014, p. 8).

Apesar de, geralmente, as parcerias entre o público e o privado serem firmadas a longo prazo e envolverem grandes investimentos financeiros, o convênio firmado entre a PMSG e o SENAT/SG, associado à EJA Profissionalizante não possui essas características. A duração prevista é de 24 meses e, ainda que haja a previsão da possibilidade de prorrogação, há um caráter de imprevisibilidade quanto à continuidade da parceria.

A intenção de integrar a EJA com a educação profissional é uma proposta (re) apresentada no município que está diretamente vinculada às propostas do Estado brasileiro, inclusive sendo prevista no PNE 2014 - 2024, cuja meta 10 objetiva “oferecer até 25% (vinte e cinco por cento), das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014b, meta 10).

Entretanto, tendo como subsídio os dados dispostos no Observatório do PNE [20--] e a entrevista do coordenador do sindicato, constatamos que independentemente das parcerias, São Gonçalo ainda tem todo o percurso a avançar, visto que, em 2014, apresentou um percentual de 0% (zero por cento) de matrículas de EJA de ensino fundamental integradas à educação fundamental. Sobre essa questão, o entrevistado observou:

*Ele [o município] vai ter que chegar a vinte e cinco por cento de uma coisa que ele sequer começou e que sequer sabe se vai dar certo, porque a proposta [de EJA Profissionalizante] é de formação de dois anos. Quem garante que isso vai continuar? Quem garante? [...] Quem garante que esta proposta não vai também pelo viés eleitoral? (CSP, 2015, p. 5).*

Com isso, o líder sindical demonstra preocupação em relação à urgência do tempo para cumprimento da meta 10 do PNE 2014 - 2024, receando que a proposta de EJA Profissionalizante seja implementada sem consistência e sem garantia de continuidade.

Cumprir destacar que a vinculação da EJA com o ensino profissionalizante é uma meta destacada na proposta do PME 2015-2024,<sup>91</sup> cuja meta 11 determina “ampliar e garantir as matrículas da educação profissional de nível fundamental e médio, assegurando a condição da oferta e da expansão no segmento público, em pelo menos 30% (trinta por cento), respeitando os arranjos produtivos locais” (SÃO GONÇALO, 2015a, p. 49). Para tanto, a referida proposta apresenta entre suas estratégias o estabelecimento de “parceria ou convênios com

<sup>91</sup> A proposta do PME 2015-2014 foi construída e discutida pelos cidadãos gonçalenses e representantes da sociedade civil, eleitos delegados na V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG), realizada nos dias 26, 27 e 28 de maio e, 8, 9 e 12 de junho de 2015. Neste trabalho, consideramos o documento final que foi encaminhado para a análise da Câmara dos Vereadores, em junho de 2015.

instituições públicas ou privadas, sem ônus aos cofres públicos” (estratégia 11.1), incluindo nestas, as entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos.

Com base nessa pesquisa, verificamos que o intento municipal de contar com parcerias para a oferta do ensino profissionalizante, sem ônus para os cofres públicos, tem o apoio de grande parte da sociedade civil, entretanto destacamos que se trata de um processo em construção que, como já mencionado, exige tempo para a elaboração, operacionalização e implementação.

Tratando especificamente do convênio estabelecido com PMSG, a coordenadora do SENAT/SG destacou que, para ela, a demora na implementação e início da proposta está relacionada ao excesso de burocracia no setor público, deixando transparecer certo desconhecimento da capacidade que os parceiros privados possuem de realizarem a sua parte no compromisso. Em sua perspectiva, embora já tenham sido feitos os acordos e firmados os compromissos, a questão documental e jurídica acaba criando obstáculos e impedindo o seu imediato começo.

Já a superintendente de ensino e apoio pedagógico creditou o atraso na implementação da proposta às mudanças ocorridas no comando da SEMED em 2014 que, entre outros motivos, foram frutos de um processo de reivindicações dos profissionais de ensino de São Gonçalo, que redundou em uma greve e houve a substituição da secretária municipal de educação, causando, assim, um atraso na proposta de EJA Profissionalizante.

Sobre essa questão, afirmou a subsecretária de ensino e apoio pedagógico (SEAP, 2014, p. 2) que: *“a grande perda que eu achei foi não ter conseguido implantar [a proposta] já neste ano [2014]; porque nós chegamos no meio deste ano e a estrutura não estava iniciada, porque se ela estivesse sido iniciada a gente teria conseguido”*. Assim, a gestora educacional parece transferir a responsabilidade pela demora na implantação da proposta à gestão anterior. E assegurou, *“preparamos tudo para que no ano que vem [2015] possamos iniciar o ano letivo com o projeto em sua íntegra, com todas as parcerias, com o SENAT, o SENAI e outras empresas que poderão vir a compor este trabalho conosco”* (SEAP, 2014, p. 3).

A partir das entrevistas, podemos perceber um jogo de justificativas, considerando a flexibilidade que o planejamento possibilita à execução das ações. No período final da escrita desta dissertação, julho de 2015, a proposta ainda não tinha sido implantada na rede municipal de educação de São Gonçalo, embora já tivessem sido estabelecidas as parcerias com a iniciativa privada.

Com vistas à análise do convênio instituído entre a PMSG e o SENAI-RJ apresentamos o Quadro 10.

Quadro 10 - Convênio celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gonçalo e o SENAI-RJ, São Gonçalo – 2015

Termo de convênio	SENAI-RJ
Do objeto	Estabelecimento de ampla cooperação entre os partícipes visando a cooperação técnica entre o MUNICÍPIO e o SENAI-RJ, para a implementação do projeto “ <b>Educa Mais</b> ”, que tem como finalidade o oferecimento de vagas disponibilizadas pelos SENAI-RJ nas turmas de cursos profissionalizantes para os alunos da rede municipal de ensino (cláusula primeira).
Das obrigações da PMSG	Divulgar o convênio em suas Unidades de Ensino; Monitorar e avaliar a realização efetiva deste Convênio (cláusula segunda).
Das obrigações do SENAI-RJ	Oferecer os cursos que compõem o projeto; Proceder a divulgação frente aos meios de comunicação (cláusula segunda).
Dos cursos	<b>Cursos</b> profissionalizante do projeto “Educa Mais” (do objeto).
Dos custos/recursos	Não há previsão de <b>repasso financeiro</b> entre os partícipes no âmbito deste CONVÊNIO, cabendo a cada um arcar com os ônus inerentes ao cumprimento de suas respectivas obrigações neste projeto, limitada as suas capacidades financeiras (cláusula quinta).
Do prazo	<b>Prazo</b> de doze meses, com início a partir da data de sua assinatura podendo ser prorrogado, caso haja interesse das partes, através de Termo Aditivo (cláusula terceira).

Fonte: Elaborado pela autora, 2014, com base no termo de convênio entre PMSG e SENAI-RJ (SÃO GONÇALO, 2015b).

O objeto do termo de convênio entre PMSG e o SENAI-RJ se destina à implementação do projeto “Educa Mais” em São Gonçalo. Por meio da entrevista com o técnico do SENAI-RJ, compreendemos que este projeto visa a oferecer cursos profissionalizantes gratuitos para a comunidade, como forma de apoiar a formação profissional e o desenvolvimento local, de reduzir a violência, de fixar os jovens e adultos em seu *locus*, de propiciar a geração de renda e a melhoria dos índices de pobreza.

Com o estabelecimento deste convênio, o parceiro privado passará a atender aos alunos da rede municipal de ensino com os cursos indicados no documento base da EJA Profissionalizante, a saber, eletricitista e construção civil. Segundo o entrevistado do SENAI-RJ, as vagas disponibilizadas para esses cursos já estariam reservadas no percentual destinado aos beneficiários da gratuidade dentro do setorial, os quais adviriam de indicações dos sindicatos. Isso nos permite ver que, embora sejam aplicados recursos por ambos os parceiros, cada qual de acordo com a sua competência e abrangência, a parceria não representará – pelo menos nesta etapa analisada – uma elevação de investimento financeiro ou obtenção de vantagem econômica.

No acordo de cooperação instituído com o SENAI-RJ, há obrigações comuns a todos e, outras, específicas a cada parceiro. Em relação àquelas, tanto o parceiro público quanto o privado, possuem a responsabilidade de divulgar o programa, seja nas unidades de ensino ou pelos meios de comunicação. Em relação às obrigações específicas, compete ao parceiro público o monitoramento e a avaliação do convênio e, cumpre ao parceiro privado a oferta dos cursos profissionalizantes que compõe o projeto.

Sabendo que o convênio não se estabelece apenas em torno de obrigações, mas especialmente se pauta nos interesses, observamos a busca pelo alcance de ganhos compartilhados, com alinhamento da participação e constituição de relação favorável a ambas as partes.

Por meio do instrumento contratual destacado no Quadro 10, a administração pública buscará garantir o ensino profissionalizante para os destinatários da EJA, o que se constitui uma vantagem, à medida em que atenderá à demanda existente, sem modificar o orçamento municipal em função de investimentos que seriam necessários na infraestrutura e, em aspectos relacionados a gestão e ao ensino profissionalizante.

Em entrevista, o secretário de educação (SE, 2014) se ressentiu da baixa disponibilidade orçamentária para a educação técnica e tecnológica, entendendo que, sem o firmamento de parcerias seria necessário retirar recursos da educação infantil, o que causaria um enorme impacto no resultado final da educação gonçalense. Essa seria uma justificativa em firmar PPPs neste projeto. Em sua perspectiva, a EJA Profissionalizante só tem possibilidade de ser implementada contando com as parcerias estabelecidas com a rede privada, que viabilizarão um conhecimento profissional empírico e, concomitantemente, uma solução financeira, já que as instituições conveniadas possuem a estrutura física e operacional para a elaboração e execução dos cursos profissionalizantes, embora, há de se considerar que a falta de participação e controle da PMSG sobre os cursos profissionalizantes produz significativa insegurança da parte dessa e não evidencia a interação entre a Prefeitura e os parceiros do programa.

Outra vantagem da PMSG na parceria estaria relacionada ao fato de que, os jovens e adultos, que forem concluintes dos cursos de ensinos fundamental e profissionalizante serão inseridos no mercado de trabalho, contribuindo para o avanço da população economicamente ativa do município e, por conseguinte, agilizando sua economia. Isso se relaciona à vinculação entre as políticas educacional e urbana, já abordadas neste estudo.

Reconhecendo o pioneirismo das parcerias no ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo, o secretário de educação expôs que “*articular a rede com a educação*

*profissional [...] significa a perspectiva de inserção no trabalho, assunção da responsabilidade e formação de cidadania”* (SE, 2014, p. 9). Para tanto, conta com o setor privado e acredita na importância de vincular as empresas municipais às instituições que oferecem cursos profissionalizantes, antes que elas busquem os profissionais no mercado de trabalho. Seria uma espécie de compromisso das empresas com os estudantes da EJA Profissionalizante.

Ressaltando o atual *déficit* de mão de obra profissionalizante e de qualificação, o técnico do SENAI-RJ deu enfoque especial à atividade fim da empresa que é a produção de mão de obra, acreditando e buscando fazer acreditar que a parceria com a PMSG fará “*o município avançar*” (TSNAI, 2014, p. 2). A vantagem do parceiro privado estaria, portanto, especialmente ligada à administração técnico-pedagógica da formação do profissional a ele necessário para a ampliação do mercado industrial e, à imagem social de atendimento às necessidades da população gonçalense.

Dentro desse contexto, o entrevistado supracitado compartilhou a existência de vantagens para ambos os parceiros, que foram por nós sintetizadas, a saber, (1) o município arrecadará mais impostos com a geração de emprego e salário; (2) a indústria crescerá, porque contará com melhores profissionais; (3) a sociedade será beneficiada, porque vai reduzir o índice de pobreza e de violência e (4) o profissional melhor qualificado se sentirá incluído e alcançará novos níveis na pirâmide social. Enfim, todos sairão ganhando.

Evidenciando experiência no projeto “Educa Mais” e inferindo resultados positivos para a EJA Profissionalizante, o entrevistado afirmou que há demanda para os cursos a serem ofertados, tendo em vista que, apesar de atualmente o mercado imobiliário estar apresentando um recuo, as construções de prédios em São Gonçalo continuam ocorrendo e a necessidade de mão de obra perdura. Além disso, exemplificou que com os cursos oferecidos pelo SENAI-RJ haverá benefícios, inclusive para a escola, à medida em que poderá servir de laboratório e obter melhorias em seu espaço físico.

*A escola também ganha. No curso de pintor podemos pegar uma parede que não está boa e deixá-la pintada. Então a escola sai ganhando com a benfeitoria, a sociedade sai ganhando, o aluno ganha e a gente ganha porque estamos fazendo o nosso trabalho* (TSNAI, 2014, p. 5).

A subsecretária de ensino e apoio pedagógico também acredita em uma relação de ganhos e valoriza a proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo como uma solução para grande parte dos problemas de mão de obra das empresas parceiras, acreditando na integração de jovens que terão um emprego formal e serão bem remunerados. Entretanto, afirma que “*quando a pessoa está lá fora, poderá dizer “a Prefeitura está fazendo*

*uma parceria com a Firjan, deve estar rolando algum dinheiro” e vão descobrir que não tem. Nenhum. Nada financeiro”* (SEAP, 2014, p. 8).

A rigor, sabemos que o ensino se constitui por meio de recursos e, em geral, quanto mais qualidade educacional se percebe, maiores são os investimentos realizados. É certo que a EJA Profissionalizante necessitará de verbas aplicadas tanto pelo município quanto pelos parceiros privados, seja na estrutura física e atendimento às necessidades dos estudantes, seja na capacitação e remuneração dos profissionais de ensino atuantes. O que, de fato, parece não haver é a transferência de recursos diretos de um representante a outro, bem como o custo direto para os alunos.

Na análise do termo de convênio entre a PMSG e o SENAI-RJ (Quadro 10), enfatizamos o prazo de duração do convênio, previsto para 12 meses contados a partir da data de assinatura do acordo, ocorrida em quatro de março de 2015. E, embora no documento seja determinada a possibilidade de prorrogação do prazo, compreendemos a necessidade de revisão dessa norma contratual (cláusula terceira), visto que a proposta de EJA Profissionalizante – até o momento da escrita desta dissertação – não foi implementada na rede municipal de ensino e, se ou quando efetivada, terá duração de 24 meses, ou seja, o dobro do tempo estabelecido para o convênio.

Averiguamos que a visão dos entrevistados sobre as parcerias é, em geral, positiva, demonstrando confiar no apoio por parte da população de São Gonçalo em relação ao estreitamento das relações entre os setores público e o privado na EJA, sendo esse, condicionado a devida publicização da proposta e dos convênios firmados.

No entendimento do secretário de educação, a população tende a observar benefícios nas parcerias estabelecidas à medida em que a proposta de EJA Profissionalizante se propõe a trazer a perspectiva de emprego para os jovens e adultos do programa, assegurando que *“o compromisso que vamos assumir com o setor produtivo de São Gonçalo é que eles vão primeiro ofertar as vagas para as nossas escolas e depois, vão procurar profissionais no mercado”* (SE, 2014, p. 9).

Segundo a perspectiva do técnico de educação do SENAI-RJ, o apoio da população às PPPs está diretamente ligado ao aproveitamento das oportunidades que serão geradas pelo projeto de EJA Profissionalizante, não levando em consideração se elas advêm da iniciativa pública, privada ou, de ambas. A coordenadora do SENAT/SG (CSNT, 2014) colabora com a questão ao dizer que a população tende a apoiar e ver positivamente as parcerias, desde que sejam cumpridos, integralmente, os dispositivos estabelecidos na proposta e termos de convênios.

Cooperando com essa análise, o prefeito faz uma inferência interpretativa confiando que as parcerias serão bem aceitas pela população, embora advirta que poderão surgir dúvidas e resistências em razão do desconhecimento das PPPs estabelecidas e que, portanto, precisa haver ampla divulgação.

*Acredito que é uma questão de comunicação, entendimento, de interpretação. Principalmente no que se refere ao novo: há sempre uma resistência. O próprio desconhecimento faz com que as pessoas tenham dúvidas, mas hoje a visão da parceria é uma visão que tem que ser divulgada, que tem que ser sobretudo mostrado o lado positivo para o bem da própria população (PREFEITO, 2014, p. 4).*

A notícia de realização das parcerias para a EJA Profissionalizante foi divulgada no Portal da Prefeitura de São Gonçalo, em 23 de dezembro de 2014, todavia, durante a pesquisa não tivemos conhecimento de reuniões, palestras ou conferências para discutir a proposta junto à sociedade civil, compartilhar as ações a serem realizadas e esclarecer os convênios instituídos. Em entrevista, expôs o coordenador de ensino profissionalizante (CEP, 2014, p. 13), “a população ainda não conhece a proposta, mas acredito que será bem vista, pois estará dando oportunidade para que mais pessoas sejam incluídas no processo de desenvolvimento econômico”.

Manifestando a preocupação com a falta de informações em torno da proposta, o coordenador do sindicato acrescentou que, não sendo conhecidos os termos dos convênios, não se sabe o que será cedido às empresas em troca da participação no projeto, assim, o entrevistado afirma que:

*Quando a coisa não está muito clara, ela soa promíscua [...] Quando colocamos essa questão da parceria público-privada, muito me preocupa porque tem que ser tudo às claras, os contratos tem que ser publicizados e nós, da categoria, os profissionais de educação que trabalhamos com EJA, não tivemos acesso a isso. Então, não existe transparência nessa proposta (CSP, 2015, p. 7).*

No excerto destacado, observamos a necessidade de tornar conhecida e de fomentar a discussão da proposta em análise, visando à transparência do projeto, da elaboração até a avaliação de resultados e devida fiscalização, em controle do processo educacional.

A fala do entrevistado, ao afirmar que os profissionais de educação que trabalham com EJA não tiveram acesso à proposta, leva-nos a refletir sobre a importância de realmente ser efetivada uma gestão sob a perspectiva democrática na educação municipal, associada ao envolvimento coletivo, que deve considerar, sobretudo, o diálogo com os profissionais de educação e com a sociedade civil.

Cumprir destacar que, a gestão democrática da educação “está voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública que expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos, e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” (CURY, 2007 apud BRASIL, 2015, p. 43). Em um processo de gestão democrática, críticas e sugestões devem ser realizadas e examinadas, pois se constituem em ação contributiva, que parte da sociedade e para ela deve retornar com os devidos esclarecimentos. Nesse sentido, afirmou a subsecretária de ensino e apoio pedagógico:

*Nenhum fazer está isento de críticas e nem deve, porque críticas servem para fazer amadurecer as coisas, refletir, crescer mesmo. Mas penso que se nós tivermos o cuidado de dar o conhecimento, dar ciência às pessoas do que é esse projeto, que a comunidade tenha acesso para ver o que é, liberdade para ver o projeto, o ler, o discutir, que isso passe por uma grande discussão e que as pessoas tomem conhecimento pelos jornais, pela mídia, por todas as formas [de divulgação], isso facilita. Porque o conhecimento desmistifica um monte de coisas (SEAP, 2014, p. 9).*

Com fundamentos nas reflexões realizadas, reiteramos que apresentar e discutir a EJA Profissionalizante e suas parcerias, torna-se um imperativo para ampliar os canais de participação da sociedade civil em torno da proposta, considerando o interesse, o compromisso e a responsabilidade social, que se constituem como partes de um processo de democratização que é tão importante para que o objeto de estudo seja desenvolvido, implementado e, que tenha continuidade na rede regular de ensino de São Gonçalo.

Considerando que a estruturação da proposta no município está diretamente ligada à aprovação por parte do Conselho Municipal de Educação (CME),<sup>92</sup> na próxima subseção, analisamos as relações estabelecidas entre este Conselho e a SEMED no que tange à *(re) avaliação* do objeto deste estudo.

### 3.2.3 O processo de *(re) avaliação* da proposta de EJA Profissionalizante

Na análise do processo de *(re) avaliação da proposta* de EJA Profissionalizante, tendo em vista a apreciação de seu documento base, observamos (1) a importância e a competência do Conselho Municipal de Educação na regularização de planos, programas e projetos municipais; (2) a intenção de regulamentar a EJA Profissionalizante, a fim de

<sup>92</sup> O CME de São Gonçalo é um órgão autônomo, criado por meio da Lei nº 042/1998, com a “finalidade básica de assessorar, normatizar, orientar, acompanhar e fiscalizar o Sistema de Ensino do Município” (SÃO GONÇALO, 1998, art. 1º).

transformá-la em uma política de Estado que ultrapasse governos específicos; (3) as lacunas na comunicação entre a SEMED e o CME na realização das ações vinculadas à proposta; (4) a necessidade de repensar a proposta apresentada, a fim de atender adequadamente às necessidades dos destinatários da EJA de São Gonçalo e de (re) elaborar o documento base, considerando a intenção da SEMED em atender às adequações sugeridas pelo referido Conselho.

De início, reconhecemos o destaque do CME enquanto espaço de interesse coletivo, de composição paritária e de representação do Estado e da sociedade civil.

A importância do órgão não se limita ao seu caráter normatizador, devendo ser observado como espaço de participação democrática e de realizações, em apoio à condução da educação municipal, com vistas à melhoria de sua qualidade e de primazia dos interesses coletivos.

Para efetivar um trabalho de apoio às políticas educacionais locais é fundamental que os integrantes do Conselho Municipal tenham “capacitação com base nas diversas atribuições do órgão” (ASSIS, 2004 apud SOUZA; VASCONCELOS, 2013, p. 140), a fim de obter conhecimento dos documentos normativos da educação brasileira, especialmente, as leis e regras de administração municipais e, assim, estabelecer a participação social, que pode vir a apoiar o controle social da educação gonçalense, entendendo que a “garantia de controle social da educação não está posta necessariamente na exigência legal ou material da instituição conselheira, mas na qualidade das práticas intracolegiadas que constituem esses espaços” (SOUZA; VASCONSELOS, 2013, p. 138).

Com base na legislação que instituiu o CME no município, verificamos que entre as suas competências está “emitir parecer sobre projetos a serem executados em convênios já firmados pelo município na área de Educação” (SÃO GONÇALO, 1998, art. 2º, inciso III), exercendo o assessoramento<sup>93</sup> nas questões relacionadas à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio e, o apoio na (re) definição de regras e na revisão de leis da educação municipal. Assim, é destacada a responsabilidade que esse órgão tem na análise das propostas da rede municipal de ensino, devendo atuar com reflexões e proposições em estreita articulação com a SEMED (SÃO GONÇALO, 2003).

---

<sup>93</sup> Este órgão colegiado tem “a finalidade básica de assessorar, normatizar, orientar, acompanhar e fiscalizar o Sistema de Ensino do Município” (SÃO GONÇALO, 1998, art. 1º), exercendo, portanto, o papel de acompanhamento social das ações realizadas pelo poder público municipal no campo educacional. Deve se constituir em uma representação de participação popular que fiscaliza políticas educacionais já implantadas e emite parecer sobre as que estão sendo propostas. Entre as finalidades do CME, destacamos a atribuição de assessoramento que “consiste basicamente na formulação de diretrizes educacionais e na apreciação e aprovação de planos, programas e projetos que, por disposições legais ou em caráter consultivo, lhe sejam submetidas pelo Secretário Municipal de Educação (SÃO GONÇALO, 2003, art. 3º).

Segundo a presidente do CME:

*Quando [uma proposta] passa pelo Conselho, você [o CME] a legitima. Está falando que aquilo ali é uma política pública e está instituindo: vai ser assim. Se não passa pelo Conselho, ela é governamental; é um projeto do governo. Então, entra outro governo e troca. Agora se passou pelo Conselho, ela se torna estanque, é o que vai legitimar (PCME, 2015, p. 4).*

A intenção de institucionalizar a proposta em análise no âmbito da SEMED e de pautá-la em uma política de Estado, que independa da ação de governos periódicos e tenha continuidade, foi destacada pela subsecretária de ensino e apoio pedagógico:

*No projeto da EJA Profissionalizante nós vamos até o fim na legalização, para que não seja uma política partidária, mas que seja uma política de Estado. Para que saíamos daqui amanhã e o projeto, se estiver funcionando conforme a confecção dele, continue; porque ele é bom não só para a gente, ele é bom para a comunidade, ele é bom para a formação desses jovens. Então que seja maior que uma política partidária (SEAP, 2014, p. 3).*

Para a institucionalização do programa em análise na rede municipal de ensino, entendemos a importância da participação articulada da população e a necessidade da SEMED e do CME (re) avaliarem a proposta, contando com o parecer dos poderes executivo e legislativo para que, sendo implementada, não se encerre em um governo apenas, mas tenha continuidade visto advir “de mecanismos que instituem um direcionamento da ação estatal, comumente demandante de outros atos jurídicos para a sua realização” (SCHIRATO, 2015, p. 83).

Em entrevista, a presidente do CME afirmou que o órgão não tinha clareza das particularidades que envolvem o projeto apresentado pela SEMED, não acompanhou a construção e a realização do documento base, nem mesmo obteve informações de qual diagnóstico ele partiu ou, sequer, teve acesso às suas etapas de elaboração. Afirmou que o documento base proposto chegou ao CME em outubro de 2014 “*como se estivesse concluído, pronto para aprovação e aplicação*” (PCME, 2015, p. 1).

Tal fato é, também, uma realidade dos CMEs do Rio de Janeiro, comprovada por Souza e Vasconcelos (2013, p. 143) que indicam que, na prática, as proposições e projetos elaborados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação local, “são apenas submetidos ao Conselho para que este “participe” de sua aprovação, chancelando-os”.

No processo de *desenvolvimento* da proposta em análise, observamos a necessidade de avançar na constituição de uma relação dialógica e participativa entre a SEMED e o CME de modo a estabelecer uma relação colaborativa ao longo da elaboração dos projetos e

contribuam nas decisões relacionadas à rede pública de ensino municipal, em perspectiva de uma gestão democrática.

Dessa forma, poderá ser superada a realidade dos conselhos fluminenses em que Souza e Vasconcelos (2013) indicam que a participação tem sido efetivada após a elaboração das propostas, ou seja, no período de avaliação antecedendo à implementação, quando, por certo, a participação reflexiva e propositiva deveria ocorrer ao longo do processo de formulação, operacionalização e implementação das políticas educacionais locais.

Tendo por base, especialmente, as entrevistas, vimos que o documento base enviado pela SEMED por meio da Comunicação Interna nº 494, de 29 de outubro de 2014 (SÃO GONÇALO, 2014c), foi analisado pelo CME que, em resposta, emitiu o Ofício CME nº 083, de 24 de novembro de 2014 (SÃO GONÇALO, 2014d), para o qual a Câmara de Educação Básica<sup>94</sup> solicitou adequações.

Analisando as solicitações de adequações do CME destacadas, observamos a necessidade de se repensar a proposta visto ser fundamental (1) a inclusão das cópias dos termos de convênios das parcerias firmadas para haver transparência das ações realizadas entre a PMSG e os parceiros privados, possibilitando a discussão e análise dos contratos; (2) substituir o Decreto nº 5.840/2006 que trata da Educação Profissional do Ensino Médio por legislação que trata da EJA no ensino fundamental e, especialmente, (3) a necessidade de esclarecer que a certificação do município será referente ao ensino fundamental e a dos parceiros privados será concernente ao ensino profissionalizante (SÃO GONÇALO, 2014d), ou seja, trata-se de uma dupla titulação; dois cursos distintos, portanto, dois certificados.

A última adequação solicitada pelo CME produz mudanças sobre a perspectiva em que a proposta foi, até então, construída. A EJA Profissionalizante foi elaborada para ser um programa integrado, entretanto, o CME constatou que, conforme foi construída, a proposta trata da oferta da EJA de ensino fundamental regular concomitante à oferta de ensino profissionalizante, o que já produz alterações no programa, inclusive, na sua própria titulação.

O documento trouxe ainda o seguinte pronunciamento:

A Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação se pronuncia, que tendo em vista a necessidade de adequações solicitadas ao projeto, fica impedida de emitir o parecer conclusivo e solicita que logo assim que sejam atendidas as solicitações, o documento seja reencaminhado a este Conselho (SÃO GONÇALO, 2014d, p. 1).

---

<sup>94</sup> Entre as atribuições da Câmara de Educação Básica do CME está “apreciar os processos que lhe forem distribuídos e sobre eles deliberar, emitindo parecer que será objeto de decisão do Plenário” (SÃO GONÇALO, 2003, art. 22).

Tendo em vista a necessidade de reformulação, o documento base do programa da EJA Profissionalizante foi revisado na SEMED e reencaminhado para a apreciação do CME, em 11 de dezembro de 2014.

Buscamos detalhamento do trâmite do proposta junto à presidente do CME e obtivemos a informação que na primeira sessão plenária, após o recesso de final de ano e período de Carnaval, verificou-se a necessidade de realizar novas adequações, entretanto, o edital do programa<sup>95</sup> já havia sido publicado pela SEMED, por meio da Portaria SEMED nº 0031 (SÃO GONÇALO, 2015c), publicada em 04 de março de 2015 (Anexo E). Sobre esse fato, o entrevistado do SEPE-SG se posicionou:

*Isso me preocupa muito. Até porque ele [o CME] [...] por ter uma função controladora, reguladora e até mesmo fomentadora, teria que ter sido ouvido e atestado isso. Passar por cima de um Conselho, instituído por Lei, constituído de forma democrática, é dizer “a minha vontade é o que interessa” e isso é muito ruim para um processo democrático. É muito ruim quando você decide passar por cima daqueles que deveriam estar colaborando. Até porque se você não tem um parecer, favorável ou desfavorável, é complicado você passar por cima de um Conselho constituído. E aí, acho que precisa sim, voltar a estaca zero. Que comece no próximo semestre, pare, escute o Conselho. [...] O Conselho não é contra ou a favor, ele quer apenas observar, fiscalizar e fazer o seu trabalho correto. Se for bom para o município, o Conselho se posicionará a favor, se for prejudicial ao aluno, o Conselho se posicionará contra (CSP, 2014, p. 8).*

Mesmo com a publicação da Portaria nº 0031/2015, o CME continuou o processo técnico e pedagógico de *(re) avaliação da proposta* e verificou outras incoerências. Segundo a presidente do CME (2015):

*Nós nos deparamos com o documento que não estava disponível anteriormente, que foi o documento dos convênios e a gente resolveu analisar a questão dos convênios com mais afinco e percebemos que não tinha uma conexão com o que estava escrito, na proposta em si, com o que os convênios diziam. Porque na verdade os convênios são temporários, prazos estabelecidos e não estava tendo uma conexão. E achamos inúmeras, na verdade, brechas no projeto que não se encaixariam a nossa rede nesse momento. Então, a gente achou por bem estar orientando a Secretaria de Educação, aconselhando, dando as diretrizes, mostrando quais eram as brechas, até legais, que poderiam cair em uma problemática maior e até mesmo da recessão desta Portaria tendo em vista que não há uma conexão, um diálogo mesmo, entre os convênios e o projeto apresentado (PCME, 2015, p. 2).*

<sup>95</sup> O edital do programa (Anexo E) estabeleceu as normas pertinentes a matrícula para o ingresso e permanência nas unidades escolares da SEMED que oferecem o ensino de jovens e adultos integrado ao ensino profissionalizante para o ano letivo de 2015, entrando em vigor na data de sua publicação, assinada pelo secretário de educação e pela subsecretária de ensino e apoio pedagógico, atuantes em 2014.

Entre as incoerências apontadas pela presidente do CME (PCME, 2015) temos: (1) a falta de estrutura curricular para a EJA Profissionalizante, que precisa se associar à construção de uma matriz curricular própria, diferenciada da EJA regular; (2) a temporalidade das parcerias firmadas para um prazo de 12 meses (SENAI-RJ) e 24 meses (SENAT/SG), não garantindo assim, a continuidade dos convênios em ações a longo prazo; (3) a intitulação inicial da proposta, a saber, “ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – integrado ao ensino profissionalizante na rede municipal de educação de São Gonçalo”, que não deve ser assim denominada por não apresentar um caráter integrado, mas de concomitância e (4) a necessidade de se apresentar na proposta um diagnóstico preciso e real sobre quem é o público destinatário da proposta para embasar a atuação, traçando metas e estratégias específicas pois, segundo a entrevistada:

*O principal disso é que o projeto seja um projeto real e original. Não adianta viajar em um projeto que não tenha nada a ver com São Gonçalo, mesmo sendo magnífica a ideia, o objeto da ideia em si, mas o projeto de São Gonçalo precisa ser original e precisa ter realmente a identidade de São Gonçalo, dentro de um diagnóstico preciso. É isso que o Conselho espera. Essa é a orientação (PCME, 2015, p. 5).*

O excerto destacado revela a necessidade de levantamento de observações que permitam identificar as especificidades do contexto social e as demandas por ele apresentadas, para, então, embasar um plano educacional que possa atingir eficazmente as carências dos destinatários da EJA, estando também amparados nas políticas públicas que o Estado tem promovido para esse público.

Em entrevista, o representante do SEPE-SG (2015) afirmou ser necessário repensar sobre a proposta e realizar adequações para atender às demandas reais do município, sugerindo que o início do programa ocorra no segundo semestre de 2015.

Embora o edital para ingresso na EJA Profissionalizante já tivesse sido divulgado na rede municipal visando à implantação do programa em abril de 2015, a SEMED observou ser notória a necessidade de realizar as adequações sugeridas pelo CME e, então, submeter a proposta para uma (re) análise da parte do Conselho. Nesse sentido, em 07 de maio de 2015, foi feita a Portaria SEMED nº 50, publicada em 14 de maio de 2015 (Anexo F) que tornou sem efeito a Portaria SEMED nº 0031/2015, revogando as normas pertinentes à matrícula na EJA integrada ao ensino profissionalizante.

Diante das entrevistas e dados obtidos, observamos que no decorrer do processo de (re) avaliação da proposta de EJA Profissionalizante, a SEMED evidenciou a intenção de

realizar um trabalho com o CME de forma articulada e colaborativa, sob a perspectiva de uma gestão democrática.

A Secretaria poderia não ter considerado a indicação de adequações do Conselho e poderia ter mantido a implementação do programa para o primeiro semestre de 2015. Entretanto, considerando a importância das orientações do Conselho Municipal e entendendo a necessidade de ajustes na proposta, revogou o edital de matrícula do programa e se dispôs a efetuar as mudanças devidas, junto à Coordenação de Ensino Profissionalizante e os demais envolvidos para, então, submeter à uma nova apreciação do referido Conselho.

Cumprir destacar que, a proposta que começou a ser contruída em início de 2013, estava, até o momento final da escrita desta dissertação, julho de 2015, sendo reformulada na SEMED, a fim de ser (re) encaminhada para a análise do Conselho. Dessa forma, os resultados finais do processo de *(re) avaliação da proposta* de EJA Profissionalizante da rede municipal não puderam ser conhecidos e nos cabe questionar se será e como será implementada, indicando a continuidade dessa pesquisa para o aprofundamento das questões aqui abordadas e estruturação de novas abordagens, visto que não há certezas e sim, possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo nos permitiu investigar o *processo de construção da proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante* da rede municipal de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Inicialmente, com o intuito de compreendermos o campo em que se situa este projeto, analisamos, em âmbito geral, algumas referências bibliográficas e documentais associadas às políticas públicas de EJA e de ensino profissionalizante, bem como às parcerias público-privadas.

Com base nessas referências, vimos que, desde a década de 1930, a atuação do Estado – no intuito de apoiar o desenvolvimento nacional e atender às suas demandas – esteve diretamente relacionada à proposta de erradicação do analfabetismo e de formação profissionalizante, por meio de ações focalizadas e contingenciais destinadas às classes populares. Percebemos, ainda, que mesmo como a substituição do termo “ensino supletivo” por “educação de jovens e adultos”, essa modalidade continuou reduzida a cursos e programas, sem uma necessária focalização de recursos do governo federal em seu favor.

Essa constatação nos direciona a reconhecer a necessidade de construção de uma política educacional destinada à EJA, de âmbito nacional, com vistas a subsidiar propostas de estados e municípios. Propostas que precisam ter por base diagnósticos precisos, bem como serem revestidas de apoio e subsídio do governo federal, de modo a permitir uma fundamentação sólida e sua continuidade, abarcando desde a infraestrutura e a justa remuneração docente, até a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, apontamos para a importância de se instituir uma política de Estado que garanta a assistência técnica da União e uma base consistente de financiamento com destinação de verbas específicas, conjugadas a um processo de fiscalização, voltados para o atendimento e acompanhamento das ações relacionadas à EJA.

Ao longo deste estudo, percebemos que a partir da década de 1940, com a criação de empresas privadas, de fundo público e representação profissional, a iniciativa privada passou a colaborar com as ações estatais de preparação para o trabalho e logo se tornou referência no âmbito da profissionalização. Essa ação colaborativa, embora alicerçada em um discurso de integração, na realidade, encerrava uma identidade de concomitância e de divisão de

responsabilidades na oferta educacional, estando, na prática, voltada, prioritariamente, para o atendimento dos interesses da esfera privada.

Com a redefinição do papel do Estado – que passou a descentralizar suas ações, especialmente a partir dos anos de 1990 – houve maior incentivo à cooperação da sociedade civil sob o argumento de minimizar o ônus público e apoiar a erradicação da pobreza e a inclusão social, observando a proposta de cunho ideológico neoliberal voltada para a reestruturação produtiva, o desenvolvimento de competências e a ampliação da produtividade.

No contexto histórico em questão, verificamos que a abordagem das políticas de EJA partiu de uma perspectiva desenvolvimentista e centrada no Estado para uma “perspectiva adequada ao modelo competitivista” (VENTURA, 2001, p. 141) e multicêntrica, em defesa da interação entre a iniciativa privada e o poder público, a fim de atender demandas consideradas de interesse público.

Seguindo essa perspectiva, verificamos que as parcerias público-privadas passaram a ser divulgadas como alternativas de apoio ao setor público para propiciar melhores resultados, inclusive no que tange à escolarização. A necessidade de maior eficiência da escola pública veio a ser apresentada, por muitos, como justificativa para ampliar a conjunção de esforços com a esfera privada, de modo a promover a construção de competências necessárias à inserção no processo produtivo, visando à empregabilidade dos estudantes e à produtividade da escola, bem como a elevação de seu *status* no campo educacional.

Em relação ao município de São Gonçalo, os dados referentes ao seu ensino público revelaram desafios, tais como: a melhoria no aproveitamento escolar; o incentivo aos alunos da EJA de ensino fundamental de modo a ir de encontro ao desânimo associado à distância entre o currículo vigente e o cotidiano e, ainda, a necessidade de que o currículo de EJA amplie as possibilidades de empregabilidade de seus egressos, visto que, grande parte desses, mesmo diplomada, apresenta dificuldades de inserção no mercado de trabalho ou atua em atividades sem vínculo formal. Esses desafios têm estimulado diversos setores sociais a discutirem formas de melhor atender às necessidades desses estudantes, garantindo sua permanência na escola, bem como elevar a qualidade da EJA municipal.

Cumprido destacar que vários temas relacionados à EJA e discutidos no contexto local, alguns, inclusive, (re) discutidos no âmbito da construção do PME 2015-2024 de São Gonçalo, constituem-se em temas recorrentes há décadas. Entre eles, (1) a garantia da formação docente continuada para atuação na EJA; (2) a educação como instrumento de transformação social, ação política, conscientização e emancipação humana; (3) a proposta de educação para o trabalho integrada àquela considerada humanística ou científica, em prol do

pleno desenvolvimento humano e do seu preparo para a vida produtiva; (4) a grade curricular da EJA, tendo em vista uma formação acadêmica articulada à realidade dos estudantes e (5) as parcerias entre os setores público e privado na educação municipal.

A discussão de alguns desses temas permitiu a proposição de estratégias, a citar, a proposta de “ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – integrado ao ensino profissionalizante na rede municipal de educação de São Gonçalo”, que considera a participação de entidades de formação profissional vinculadas ao Sistema S, como o SENAT/SG e o SENAI-RJ, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação.

Tendo como base a pesquisa de campo, o processo de estudo da construção da proposta em análise foi constituído, de forma sequencial, em três categorias: *origem*, *desenvolvimento* e *(re) avaliação da proposta*.

No que se refere às relações estabelecidas em torno da *origem* da proposta, detectamos que ela esteve condicionada a ações políticas e à sua priorização por parte dos gestores da educação municipal.

O fato de, nas eleições de 2012, a proposta ter sido apresentada como uma concepção de um candidato a um cargo político que, eleito, buscou efetivá-la, direcionou-nos a constatar a busca dos políticos-legisladores por atender às demandas e ampliar seu capital social, bem como sua interferência nas ações educacionais como forma de fortalecer o seu posicionamento na estrutura do município.

Vincular a EJA e ensino profissionalizante na rede pública, inclusive permitindo a participação de entidades pertencentes ao Sistema S, não é, obviamente, uma proposta local, mas decorre de uma política do Governo Federal direcionada aos jovens e adultos que, entre outros programas, instituiu o PROEJA-FIC, considerando uma perspectiva de integração entre EJA e cursos profissionalizantes.

Tendo em vista um discurso de comprometimento com a população jovem e adulta, vimos que, no que diz respeito ao objeto deste estudo, a ação dos políticos-legisladores em São Gonçalo está diretamente ligada ao pressuposto de competência, aparentemente pautado em um pensamento horizontal e democrático, que se revela no atendimento às necessidades da população e, na proposta de diminuir as desigualdades e favorecer a inserção social.

A pesquisa nos permitiu verificar também, que além de buscar atender as demandas, a atuação política no município tem sido marcada por algumas estratégias de manutenção do próprio *status quo* e pela busca por ampliação do capital político, que é, também, simbólico e social. Tal constatação se revela, primeiro no que tange ao *habitus* da administração pública que, resultante de alianças já no período eleitoral, oportuniza, aos políticos-legisladores,

estratégias para sustentar sua representatividade no campo, efetivando suas propostas de governo e; segundo, no que concerne à sugestão de ações e programas relacionados às políticas educacionais que trazem uma possibilidade de diminuição de desigualdades e de inserção e reconhecimento social, como ocorre com a proposta da EJA Profissionalizante.

Tendo em vista a perspectiva sindical apresentada, na qual se destacou que, entre as estratégias dos políticos para conservar a posição ocupada no espaço social está a indicação dos diretores das escolas da rede municipal de ensino e de outros funcionários que serão contratados para nelas atuar. Sobre essa questão, acreditamos que conhecer e confrontar a realidade política, culturalmente estabelecida no município, pode contribuir para o estabelecimento de uma consciência coletiva, capaz de possibilitar a organização de ações voltadas para mudanças que visem romper essa lógica. Entre as possibilidades, destacamos o concurso público de provas e títulos ou, ainda, a eleição direta para diretores de escolas municipais, atualmente, indicados e, muitos, exonerados pelos políticos-legisladores.

Quanto à priorização da proposta, vimos que, depois que a ideia foi divulgada no período das eleições de 2012, ela foi apoiada pelo gestor máximo do poder executivo municipal em 2013 e, obteve, à época, a anuência da secretária municipal de educação para que fosse iniciado o processo de construção da proposta no âmbito da SEMED. Mesmo com a substituição dessa secretária, a proposta continuou a ser elaborada, sendo priorizada por aquele que foi o seu sucessor, em 2014, a citar, o secretário de educação entrevistado nesse estudo.

As entrevistas nos permitiram observar que há a crença dos entrevistados de que a proposta é benéfica à educação municipal e que, de alguma forma, a atuação pessoal tem contribuição relevante no projeto. Entre outros, citamos: (1) o prefeito – militante na educação municipal, que em sua plataforma eleitoral, em 2012, prometeu investir na profissionalização por meio de cursos profissionalizantes – demonstra apoiar o projeto, acreditando que poderá ampliar as oportunidades de inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, bem como favorecer a construção da cidadania por meio do estudo, da profissionalização e inclusão social; (2) o vereador e presidente da Câmara dos Vereadores que – segundo entrevista com o coordenador de ensino profissionalizante – teve a ideia inicial da proposta de EJA Profissionalizante, demonstrando, assim, ter interesse em efetivá-la e (3) o secretário de educação que, priorizou a proposta em 2014 e chamou para si a responsabilidade por levar adiante o empreendimento, já que tem experiência na área do ensino profissionalizante, visto ter sido presidente da FAETEC, pretendendo desenvolver a educação profissional no município.

No que corresponde à questão do *desenvolvimento*, acreditávamos que – até o período final da escrita desta dissertação, julho de 2015 – a proposta seria implementada. Contudo, não ocorrendo a efetivação prevista, a análise do desenvolvimento aqui observada se restringiu ao processo inicial de elaboração, construção e avaliação do projeto.

Nessa análise, notamos ter sido necessário o investimento de tempo para, entre outros, estabelecer relações entre os envolvidos na sua formulação e construir o programa, com vistas à articular a EJA do segundo segmento do ensino fundamental com o ensino profissionalizante de formação inicial e continuada (FIC) para trabalhadores.

A investigação do documento base do programa nos permitiu constatar que ele foi construído à luz do PROEJA-FIC, o qual se fundamenta em uma perspectiva de integração entre os cursos profissionalizantes e a EJA. Porém, no projeto municipal, embora seja assumida “a integração como a forma preferencial de organização curricular” (BRASIL, 2007, p. 35; SÃO GONÇALO, 2014a, p. 13), não se pode constatar esta perspectiva, visto que a formação de EJA a ser ministrada pela Secretaria Municipal de Educação – na forma como atualmente está construída – será concomitante à formação de ensino profissional prestada pelas instituições conveniadas, ou seja, tratar-se-á de espaços, propostas curriculares e certificações distintas.

Além disso, percebemos que o documento base tem a avançar no que diz respeito à inclusão da matriz curricular de formação profissional e a proposição de estratégias para favorecer a formação e a continuidade dos estudos dos futuros egressos desses cursos, bem como formas de apropriação das oportunidades de trabalho.

Com relação às instituições conveniadas com a PMSG, a citar, o SENAT/SG e o SENAI-RJ, as entrevistas e os termos de convênios analisados nos permitiram observar um compartilhamento de interesses e responsabilidades, no intuito de investir na formação educacional de jovens e adultos.

As entrevistas revelaram que, para o município, as parcerias firmadas significam a possibilidade de contribuição na escolarização e profissionalização, visto que, de maneira geral, há insuficiência de recursos infraestruturais, pedagógicos e de gestão que, atualmente, inviabilizam a construção de uma estrutura municipal necessária para a oferta de ensino profissionalizante. Do ponto de vista da iniciativa privada, tais parcerias expressam, entre outros, o apoio à qualificação para o mercado de trabalho por meio de um investimento naqueles que, mais tarde, atuarão especialmente na rede privada, constituindo-se também em uma estratégia de fortalecimento econômico e maximização de lucro, pois embora se

justifique pela relevância social, está voltada para a empregabilidade e para o atendimento das necessidades do mercado.

Considerando a liderança da iniciativa privada no que corresponde ao ensino profissionalizante, entre as críticas que podemos antever – uma vez que a proposta ainda está em processo de construção e desenvolvimento – está a possível submissão da educação profissionalizante às empresas e leis do mercado, fato que poderá fazer com que a educação municipal se torne uma mera “produtora de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2006, p. 16), afastando-se, assim, do princípio educativo da formação crítico-reflexiva dos estudantes.

Apontamos para a necessidade de reflexão. Será que, com a atuação do SEST/SG e do SENAI-RJ na educação da rede municipal, ampliar-se-á o ideal de maior produtividade, mérito e competitividade na EJA? Será que haverá um direcionamento para uma qualidade educacional produtivista “baseada em metas e prazos, que absorve o modelo empresarial e o adapta para a organização das aulas, dos currículos, das escolas, dos sistemas, das relações entre alunos, professores, gestores, sociedade e Estado” (NAJJAR, 2012, p.65)?

Outra questão é quanto à formação humana dos jovens e adultos, pois os programas dos cursos profissionalizantes – advindos e já definidos pelos parceiros da rede privada, SENAT/SG e SENAI-RJ – poderão estar focados tão somente na certificação. Voltados para o interesse da certificação, esses programas acabarão por promover um modelo de preparação “aligeirada”, com foco em resultados finais sob a lógica do mercado e, desse modo, poderão fomentar a culpabilização de jovens e adultos que, embora titulados, não consigam galgar posições de interesse, desvalorizando assim, o investimento escolar realizado.

Ao mesmo tempo em que a proposta dos convênios na EJA Profissionalizante traz uma nova possibilidade para os jovens e adultos, evidencia questões como as já explicitadas, considerando, ainda, sua diminuta dimensão quantitativa, que não atenderá à totalidade dos destinatários que precisa ser alcançada, não permitindo a universalização das ações.

Neste estudo, afirmamos que a escola deve priorizar a sua função de formação integral do indivíduo, considerando os seus saberes e a busca pela sua conscientização e emancipação e que não deve seguir, prioritariamente, as diretrizes e os materiais pedagógicos que norteiam os valores empresariais, muitas vezes, fruto de concepções mercadológicas arbitrarias e unilaterais. Reconhecemos, ainda, a necessidade de as escolas públicas de EJA de São Gonçalo alcançarem os objetivos formativos de sua missão, de compartilharem o ideal democrático de equidade educacional em termos de qualidade e quantidade, bem como de considerarem a importância da formação crítica e reflexiva por meio de valores imprescindíveis à vida.

Entretanto, também cremos ser fundamental entender o contexto de competitividade e produtividade em que os jovens e adultos são submetidos, bem como a necessidade de apresentarem as competências próprias ao mercado de trabalho. Acreditamos na necessidade de a escola manter-se equidistante, conjugando a produção de conhecimento em perspectiva de formação integrada dos sujeitos considerando os interesses do mercado de trabalho, com vistas à atuação profissional.

A possibilidade de colaboração das parcerias por meio da proposta de EJA Profissionalizante em São Gonçalo precisa ser melhor problematizada e, especialmente, discutida pela sociedade civil mediante amplos canais de participação. Portanto, não se trata, apenas, de associar os setores, mas ampliar a comunicação entre os partícipes e verificar o melhor caminho, a fim de que as ações voltadas para a EJA alcancem os melhores resultados possíveis.

A respeito da *(re) avaliação da proposta* de EJA Profissionalizante, tendo em vista a apreciação de seu documento base por parte do Conselho Municipal de Educação, vimos que esse Conselho – atuante no mesmo prédio em que funciona a SEMED – só teve conhecimento do projeto na ocasião de sua apresentação para a análise do órgão (2014). Esse fato revela a necessidade de ampliar espaços de comunicação e participação entre a SEMED e o CME, com o propósito de obter contribuições desde a elaboração e avaliação ao acompanhamento das políticas educacionais locais.

No parecer do documento base da proposta que associa a EJA da rede municipal ao ensino profissionalizante foram apresentadas importantes considerações por parte do CME. Entre elas, destacamos “a necessidade de esclarecer que a certificação do município será referente ao ensino fundamental e a dos parceiros privados será concernente ao ensino profissionalizante (SÃO GONÇALO, 2014a).

As respostas obtidas nas entrevistas e a observação do documento base nos permitiram considerar que, embora a rede municipal de educação estivesse construindo uma proposta que, já na sua titulação, pretendia oferecer ensino fundamental de EJA **integrado** ao ensino profissionalizante – o que poderia permitir o “rompimento com a dualidade estrutural cultural geral versus cultura técnica” (BRASIL, 2007b, p. 35) – o CME deixou claro que a sua construção se fazia associar a uma proposta de concomitância, com formação de EJA regular e, simultaneamente, de ensino profissionalizante.

O destaque de que a proposta se trata de uma perspectiva de concomitância e não de integração, poderia ter sido feito antes, caso houvesse, à época, um trabalho pautado em

processos de comunicação e interação entre esse órgão, a SEMED e os profissionais do magistério que atuam com EJA, na perspectiva de uma gestão democrática.

Considerando que a gestão democrática implica no “diálogo como forma superior de encontro das pessoas na solução de conflitos” (CURY, 2007 apud BRASIL, 2015, p. 44), foi possível observar que as ações como a revogação do edital do programa (Anexo E), publicado sem a aprovação da parte do CME; a decisão, da parte da SEMED, por (re) elaborar a proposta e novamente a submeter à apreciação do Conselho Municipal, bem como a realização de reuniões com representantes da SEMED, do Conselho, do SENAT/SG e do SENAI-RJ, apontam para uma perspectiva mais colaborativa e articulada do que aquela que vinha se desenvolvendo até então.

Entretanto, cumpre destacar que ainda é preciso ampliar os canais de participação para favorecer discussões sobre as especificidades da proposta, apresentando os fundamentos das parcerias público-privadas que foram estabelecidas e analisando as proposições que poderão advir, especialmente, dos professores da EJA municipal e demais representantes do sociedade civil.

À luz dessas constatações, importa ressaltar que a proposta de EJA relacionada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo traz implicações e permite reflexões desde a análise do seu processo de construção e desenvolvimento. Além disso, se apresenta como um desafio de ser implementada e de se constituir em uma proposta efetiva da rede municipal de ensino de São Gonçalo, a fim de contribuir para a melhoria da EJA e favorecer a construção coletiva de uma política de Estado destinada a essa modalidade de ensino.

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, em vez de uma finalização dos resultados, instigam-nos a aprofundar as questões aqui analisadas, efetivando outras interlocuções com o tema e, especialmente, a investigar a possível implementação do programa.

Desde já, almejamos que, sendo implantada, a EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo se concretize como resultado de dinâmicas participativas, construídas a partir de um diagnóstico local preciso; que viabilize aos jovens e adultos a apropriação de saberes, lhes possibilitando uma sólida formação educacional, bem como o prosseguimento nos estudos. E, ainda, que na formação profissional seja considerado o desenvolvimento de aspectos relacionais, além dos conhecimentos e habilidades específicos ao exercício de uma ocupação, a fim de efetivar não só o acesso, mas também a permanência no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BORGUI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo. In: \_\_\_\_\_; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.
- AKKARI, A. *Internalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA CÉZAR, E. C. de. Parceria público-privada na educação. *Revista Jurídica da Unic/Emam*, v.1, n. 2, p. 81-99, jan./jun. 2014.
- ANDRADE, P. P. *As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto alfabetizador*. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.
- ARRUDA NETO, P. T. de. Legislação educacional e política pública de gestão democrática da educação do Brasil – O direito como instrumento de garantia da democracia deliberativa contemporânea. *Revista Bimestral de Interesse Público*. Belo Horizonte, Ano XIV, n. 72, p.157-179, mar./abr. 2012.
- ASSIS, M. de P. A participação da universidade nas instâncias locais de gestão. 2004. In: SOUZA, D. B. (Org.) *Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEDIM, B. P.; SILVA, A. P. A concessão de serviços turísticos em Parques Nacionais sob a perspectiva jurídica das parcerias público-privadas. In: VIII Congresso Nacional de Ecoturismo e do IV encontro interdisciplinar de Ecoturismo em Unidades de Conservação. Anais. *Revista Brasileira de Ecoturismo*. São Paulo, v. 4, n. 4, p. 522, 2011.
- BIRD. *Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva* (preparados para as reuniões Anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional). Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Banco Mundial, out., 2004.
- BIT. Relatório elaborado pelo Bureal Internacional do Trabalho, 2012. *A crise do emprego jovem: tempo de agir*. Genebra, 2012. Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/principais\\_elementos\\_conclusoes.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/principais_elementos_conclusoes.pdf)> Acesso em: 20 abr. 2015.
- BITTENCOURT, A. Fundos e campanhas educacionais, 1959 apud BEISIEGEL, C. de R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998b.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009. In: ORTEGA, A. C.; MATOS, V.A. Território, desenvolvimento endógeno e capital social em Putnam e Bourdieu. *Revista Política e Sociedade*. Florianópolis. v. 12, n. 24, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

\_\_\_\_\_. “Les trois états du capital cultural”, 1979; “Le capital social – notes provisoires”, 1980. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu*. Escritos da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BRAGA, M. N. C. B. *O município de São Gonçalo e sua história*. 3.ed. Niterói: Nitpress, 2006.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Congresso Nacional Constituinte, 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: 1937.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: 1946a.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1967.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Senado, 1996a.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. [...] Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Senado, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Senado, 2010b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 1931a.

\_\_\_\_\_. Decreto - Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 1942.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Alfabetizado [...], e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2007g.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.170, de 25 de julho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2007f.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 2007c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1990a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 1946b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais [...], e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais (...), e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 2004c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2007d.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, [...] e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2008b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...] e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 2014b. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Mensagem veto nº 1.439, ao art. 2º, §1º, II da Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-veto-21067-pl.html>> Acesso em: 12 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução ao parâmetros curriculares nacionais, 1997. Brasília, DF, MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000b.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 29, de 24 de novembro de 2005. Apreciação de minutas-padrão de acordo de cooperação técnica a ser celebrado entre o Ministério da Educação e as entidades do chamado “Sistema S” para a oferta de Programas do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial de Educação para Todos*, 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*, 1997. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Unesco, Hamburgo, 1997c. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>>. Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Câmara, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Portaria MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. *Institui o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos*. Brasília, DF, 2004b.

\_\_\_\_\_. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília, jan. 2007b.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*. Marcos de referência. Brasília, DF, 1991.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Formação inicial e continuada - Ensino Fundamental. PROEJA-FIC, 2007e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *O Plano desenvolvimento da educação*. Razões, princípios e programas. 2007f. Disponível em: <[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil\\_PDE\\_Por.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil_PDE_Por.pdf)> Acesso em: 25 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*: documento – referência Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias/ [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF, MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Resolução CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013. *Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuem no ciclo 2013 do programa*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000052&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000052&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)> Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Programa de Aceleração do Crescimento*. 11º balanço do PAC2, 2014a. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac/divulgacao-do-balanco>> Acesso em: 15 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Cartilha do Módulo Situação do Aluno*. Brasília, DF: MEC, INEP, 2014c.

BRESSER PEREIRA, L. C. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, W. e S. (Org.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Cia das Letras, 2001, p. 222-259.

\_\_\_\_\_. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. *São Paulo em Perspectiva*, v. 20, n.3, p. 5-24, jul./set. 2006.

BUARQUE, S.C. *Metodologia de planejamento sustentável do desenvolvimento local e municipal sustentável*: material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal. Brasília, DF: IICA, 1999.

CARDOSO, L. *PROEP quer avaliar o funcionamento das escolas profissionalizantes*. 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/1325-proep-quer-avaliarfuncionamento-das-escolas-profissionalizantes> Acesso em: 20 mar. 2015.

CASTELO, R. O novo desenvolvimento e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Encruzilhadas da América Latina no século XX*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, 2005 apud SILVA, E. P.; TACONNI, M. de F. F. da S. O ensino do empreendedorismo e a formação integral no PROEJA: uma experiência no IFRN.

In: HENRIQUE, A. L. S.; MOURA, D. H.; BARACHO, M. das G.B. *Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam*. Natal, RN: Editora IFRN, 2013.

CIT. *A crise do emprego jovem: tempo de agir*. Relatório elaborado pelo BIT para a discussão na CIT 2012 sobre emprego jovem. Disponível em:

<[http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/principais\\_elementos\\_conclusoes.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/principais_elementos_conclusoes.pdf)>. Acesso em: 03 de fev. 2015.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa*. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação, 2007 apud BRASIL, R. S. *O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2015

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação. 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade, Campinas*, v.31, n.112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F. D. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n.78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. (Org). A qualidade da educação: conceitos e definições, 2007 apud NAJJAR, J.; CASTAÑO, L.V.; DIAS, F.A.G. (Orgs). *Desafios e perspectivas na educação Brasil e Colômbia*. 2013.

EVANGELISTA, A. R. *A EJA no contexto da política de fundos contábeis: o caso de Juiz de Fora*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FERNANDES, R. C. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação. In: *Conferência de abertura do XI Fórum Nacional de Educação e do XIV Seminário Regional de Educação Básica*. Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <<http://nucleopiratinga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. A relação com a educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.129 - 1.152, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Revista Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-97, jan./jun., 2001.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M. e RAMOS, M. Vocational Education and Development. In: *UNESCO Internacional Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GIDDENS, A. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia 2001 apud OLIVEIRA, R.T.C de O.; FERNANDES, M.D.E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, v. 30, n.108, p. 761-778, out. 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação Integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem, 2007 apud MENEZES. J.S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

GUERRA, S. Equilíbrio econômico-financeiro e taxa interna de retorno nas parcerias público-privadas. In: JUSTEN FILHO, M.; SCHWIND, R.W. (Org.). *Parcerias público-privadas: Reflexões sobre os 10 anos da lei nº 11.079/2004*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 17, maio/jun./jul./ago. 2000.

HARVEY, D. *O enigma do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAUBERT, M; FOREQUE, F.; PATU, G. Pré-sal frustra expectativa federal de alavancar verba na educação. *Folha de São Paulo*, s.n., 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1615763-pre-sal-frustra-expectativa-de-alavancar-verba-na-educacao.shtml> Acesso: em 13 abr. 2015.

IBGE. Censo Demográfico, 2010. *Comentários*, [20--]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm>> Acesso em: 12 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Informações completas*, 2010a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330490&search=rio-de-janeiro|sao-goncalo|infograficos:-informacoes-completas>> Acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *Sinopse*, 2010b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330490&idtema=1&search=rio-de-janeiro|sao-goncalo|censo-demografico-2010:-sinopse->>> Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resultado de amostra de pessoas em idade economicamente ativa*. Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), 2010c.

\_\_\_\_\_. *Indicadores sociais mínimos: conceitos*, 2010d. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>> Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resultados da amostra – trabalho*, 2010e. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330490&idtema=107&search=rio-de-janeiro|sao-goncalo|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-trabalho-->>> Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal*, 2010f. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=1577>> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico. *Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por ocupação e frequência na escola*, São Gonçalo, 2010g. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=3579>> Acesso em: 21 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2015.

INEP. *História do INEP*, [20--]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Resultados finais do censo escolar, 2012 - 2014*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Estudo revela que Brasil eleva a escolaridade e qualidade*, 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p\\_p\\_auth=9kDL4N6O&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=134552&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=137772](http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p_p_auth=9kDL4N6O&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=134552&p_r_p_564233524_id=137772)> Acesso em: 20 ago. 2014.

JUSTEN FILHO, M. *Comentários à Lei de Licitações e Contratos Administrativos*, 13ª edição, São Paulo: Dialética, 2009.

- JUSTEN FILHO; M. SCHWIND, R.W. Introdução: reflexões iniciais a partir dos 10 anos da lei das PPP. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.) *Parcerias público-privadas: Reflexões sobre os 10 anos da lei nº 11.079/2004*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.
- LOSURDO, D. *Contra-História do liberalismo*. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. 2008. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGUIRE, M.; BALL, S. Discursos da reforma educacional no reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANUAL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS. Conselho Gestor do Programa de Parcerias Público-Privadas. Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://download.rj.gov.br/documentos/10112/167695/DLFE-32801.pdf/manual\\_PPP.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/167695/DLFE-32801.pdf/manual_PPP.pdf)> Acesso em: 17 set. 2014.
- MARQUES, W. F. S. *Pesquisa qualitativa em educação: reflexões*. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=592>> Acesso em: 08 ago. 2014.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo. Editora abril Cultural, 1983, p. 45-79.
- MEC/UNESCO. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). *Coleção Educadores*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em: 13 out. 2014.
- MEDEIROS, B. R. de M. Educação e Qualificação – uma resposta do aviltamento do trabalhador no mundo globalizado. *Revista LTR Legislação do Trabalho*. São Paulo, Ano 72, n. 11, nov. 2008.
- MENEZES, J. S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.
- MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p.27-49.
- MOURA, D. H. Ensino médio integrado na modalidade de EJA: financiamento e formação de professores. In: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Formação inicial e continuada - Ensino Fundamental. PROEJA-FIC, 2007e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2014.
- NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NAJJAR, J. (Org). *Políticas públicas em educação (e outras nem tanto): cidadania, trabalho docente e identidade*. Niterói: Intertexto, 2012.

NAJJAR, J; MOCARZEL, M. Políticas públicas para a qualidade: notas sobre a realidade brasileira. In: \_\_\_\_\_; CASTAÑO, L.V.; DIAS, F.A.G. (Orgs). *Desafios e perspectivas na educação Brasil e Colômbia*, Niterói: Editora, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu. Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.33-56.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *EJA integrada à educação profissional* [20--]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>> Acesso em: 15 abr. 2015.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 31.

OLIVEIRA, J. K. de. Discursos de abertura no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. *Associação Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 61, 3º trim. 1958.

ORTEGA, A. C.; MATOS, V.A. Território, desenvolvimento endógeno e capital social em Putnam e Bourdieu. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis. v. 12, n. 24, maio/ago. 2013.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília: MH Comunicação, 1994.

PALMIER, L. Um pouco de nossa história, 1977. *A Gaivota. Terra Gonçalense*. Ano XVI. N. 240. Edição especial. Set., 1977.

PENA, R. A. *Cidade e município: qual é a diferença?* [S.l. : s.n., 20--]. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/cidade-municipio-qual-diferenca.htm>> Acesso em: 06 abr.2015.

PEREIRA, R. A. de C.; PEREIRA, P. C. Efeitos de Crescimento e bem-estar da lei de parceria público-privada no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro v. 62, n. 2, abr./jun. 2008.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. 111-127p.

PERONI, V. ; OLIVEIRA, R.T.C de O.; FERNANDES, M.D.E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, v. 30, n.108, p. 761-778, out. 2009.

PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO GONÇALO. *SEMED e SEST/SENAT firmam convênio para a capacitação profissional*. Disponível em: <[http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias\\_simples.php?cod=5137&tipoNoticia=Educa%E7%E3](http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=5137&tipoNoticia=Educa%E7%E3)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

PORTAL ODM [20--]. *Os objetivos de desenvolvimento do milênio*. Disponível em: <<http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>>. Acesso em: 12 set. 2014.

RANIERI, N. B. S. Direito ao Desenvolvimento e Direito à Educação – relações de realização e tutela. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional. *Revista dos Tribunais*, ano 2, n.6, jan./mar. 1994, p. 124.

REIS, T.; JORDÃO, E. A experiência brasileira de MIPS e PMIS: três dilemas da aproximação público-privada na concepção de projetos. In: JUSTEN FILHO, M.; SCHWIND, R.W. (Org.). *Parcerias público-privadas: Reflexões sobre os 10 anos da lei nº 11.079/2004*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 1931b.

ROBERTSON, S. L. ; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Revista Educação e Sociedade*, v.33, n.121, p. 1.133-1.156, 2012a.

\_\_\_\_\_. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012b.

RUA, M. das G. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos*. [S.l. :s.n, 20--]. Disponível em: <<http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/AnalisepoliticaspUBLICAS.PDF>> Acesso em: 21 jan.2014.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES : UAB, 2009.

SÃO GONÇALO. Lei nº 042, de 12 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. *Nosso Jornal de Notícias*. São Gonçalo, RJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 0009/SEMED, de 10 de junho de 2003. Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo. *Nosso Jornal de Notícias*, São Gonçalo, RJ, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei Orgânica do Município de São Gonçalo, 1990. In: PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO GONÇALO. São Gonçalo, RJ, 1990. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/legislacao.php>> Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria SEMED nº 10/2004. Homologa o Parecer nº 0004/2004 do Conselho Municipal de Educação que aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo. São Gonçalo, RJ, 2004.

\_\_\_\_\_. Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo. São Gonçalo, RJ, 2005a.

\_\_\_\_\_. Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo. São Gonçalo, RJ, 2005b.

SÃO GONÇALO. Portaria SEMED/008/2006, de 05 de junho de 2006. Estabelece normas de operacionalização da autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (...), e dá outras providências. *Nosso Jornal de Notícias*. São Gonçalo, RJ, 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CME SEMED nº 007/2009, de 17 de julho de 2009. Aprova o Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º segmentos. São Gonçalo, RJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 056/2006, de 1º de agosto de 2006. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, e dá outras providências. São Gonçalo, RJ, 2006.

\_\_\_\_\_. Documento base da proposta intitulada “Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA Integrado ao Ensino Profissionalizante na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo” submetido para análise do Conselho Municipal de Educação (CME). Acervo do CME. São Gonçalo, RJ, 2014a.

\_\_\_\_\_. Termo de convênio, de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o convênio para cooperação técnica e educacional celebrado entre o SENAT/SG e a Prefeitura Municipal de São Gonçalo, RJ, 2014b.

\_\_\_\_\_. Comunicação Interna nº 494, de 29 de outubro de 2014, enviada pela SEMED ao CME. Dispõe sobre o envio da proposta intitulada “Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA Integrado ao Ensino Profissionalizante na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo”, para a análise do CME. Acervo do CME. São Gonçalo, RJ, 2014c.

\_\_\_\_\_. Ofício nº 083, de 24 de novembro de 2014, enviado pelo CME a SEMED. Dispõe sobre a avaliação da proposta intitulada “Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA Integrado ao Ensino Profissionalizante na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo”, realizada pelo CME. Acervo do CME. São Gonçalo, RJ, 2014d.

\_\_\_\_\_. Proposta do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. *Documento construído na V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo*: adequação do plano municipal para o decênio 2015-2024. Acervo do CME. São Gonçalo, RJ, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Termo de convênio nº 938*, de 04 de março de 2015. Dispõe sobre o convênio que entre si fazem, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI-RJ e o município de São Gonçalo. São Gonçalo, RJ, 2015b.

\_\_\_\_\_. Portaria SEMED nº 0031/2015. Estabelece normas pertinentes a matrícula para o ingresso e permanência nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo que oferecem o ensino de jovens e adultos integrado ao ensino profissionalizante para o ano letivo de 2015, e dá outras providências. *Diário Oficial [de] São Gonçalo*, São Gonçalo, RJ, 2015c.

\_\_\_\_\_. Portaria SEMED nº 0038/2015; Parecer CME nº 011/2014. Estabelece as matrizes curriculares da educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de educação de São Gonçalo. *Diário Oficial [de] São Gonçalo*, São Gonçalo, RJ, 2015d.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 50/SEMED/2015. Torna sem efeito a Portaria SEMED nº 0031/20015. *Diário Oficial [de] São Gonçalo*, São Gonçalo, RJ, 2015e.

SÃO GONÇALO. Parecer CME SEMED nº 004/2009, de 14 de junho de 2011. Aprova a proposta de aumento da carga horária do 2º segmento da educação de jovens e adultos da rede pública municipal de ensino de São Gonçalo. *Diário Oficial [de] São Gonçalo* São Gonçalo, RJ, 2011.

SANDER, B. Políticas públicas e gestão democrática da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHIRATO, V. R. As parcerias público-privadas e políticas públicas de infraestrutura. In: JUSTEN FILHO, M.; SCHWIND, R. W. (Org.) *Parcerias público-privadas: Reflexões sobre os 10 anos da lei nº 11.079/2004*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, De P. *Vocabulário jurídico*. Atualizadores: FILHO, N.S.; GOMES, P. P. V. 31.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SILVA, E. P.; TACONNI, M. de F. F. da S. O ensino do empreendedorismo e a formação integral no PROEJA: uma experiência no IFRN. In: HENRIQUE, A. L. S.; MOURA, D. H.;

SILVA, J. A. *Comentário contextual à Constituição*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

SOUZA, D. B; VASCONCELOS, M. C. C. CMEs no estado do Rio de Janeiro: sobre a autonomia concedida e a submissão herdada. In: SOUZA, D. B. (Org.). *Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SOUZA, H. J. de. *Como se faz a análise da Conjuntura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. 3.ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2004.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA, 1996 apud Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília: UNESCO, 2008a. Disponível em:<<http://www.estadao.com.br/ext/especiais/2008/04/159294POR.pdf>> Acesso em: 17 set. 2014.

UNESCO. *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2013/4: ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil*. Lições práticas. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília: UNESCO, 2008b.

UNESCO/MEC. *Construção coletiva à educação de jovens e adultos*. Coleção Educação para Todos. 3.ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

\_\_\_\_\_. *O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

## ANEXO A - Permissão do secretário de educação de São Gonçalo (2014) para a realização da pesquisa

### TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal De Educação de São Gonçalo (SEMED/SG) está de acordo com a execução da pesquisa A Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante em São Gonçalo (RJ), coordenado pela pesquisadora Gisele Batista Herdy, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma. Esta instituição se compromete a assegurar a segurança e bem estar dos participantes em atendimento a Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2014

Sr. Cláudio Roberto Mendonça Schiphorst  
Secretário Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ)

Carimbo com identificação ou CNPJ

Cláudio R. Mendonça Schiphorst  
Secretário Municipal de Educação  
Mat. 115264

## ANEXO B - Carta de apresentação da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

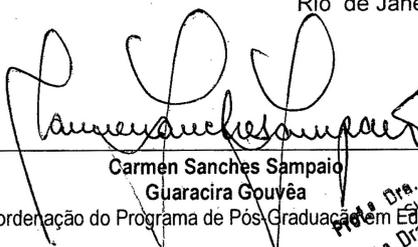
### CARTA DE APRESENTAÇÃO

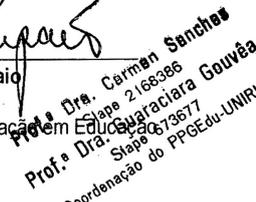
Para: **Secretaria Municipal de Educação, da Cidade de São Gonçalo**

Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Campo

Apresentamos **GISELE BATISTA HERDY**, matrícula nº 13107P6M11, aluna regular do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, vinculada à linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, sob orientação da Professora Doutora Janaina Specht Menezes, que solicita autorização para realização de Trabalho de Campo para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada: "**Educação de jovens e adultos profissionalizante**", entre os meses de março de 2014 a fevereiro de 2015, junto à Secretária de Educação do Município de São Gonçalo, e profissionais e gestores relacionados ao tema da pesquisa.

Rio de Janeiro, 10 de março de 2014.

  
Carmen Sanches Sampaio  
Guaracira Gouvêa  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

  
Prof.ª Dra. Carmen Sanches  
Slape 2168386  
Prof.ª Dra. Guaracira Gouvêa  
Slape 21673877  
Coordenação do PPGEdU-UNIRIO

### ANEXO C - Matriz curricular do ensino fundamental – anos iniciais - 2015

Componentes Curriculares			Ciclos				
			1º Ciclo			2º Ciclo	
			1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	1ª etapa	2ª etapa
Base Nacional Comum	Linguagens	L. Portuguesa	5	5	5	4	4
		Ed. Física	2	2	2	1	1
		Arte	2	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2	2
		Ensino Religioso	X	X	X	X	X
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	5	5	5	4	4
	Parte Diversificada	Orientação de Estudos	-	-	-	2	2
		Matemática II**	-	-	-	1	1
	CH SEMANAL	20h	20h	20h	20h	20h	
	CH ANUAL	800h	800h	800h	800h	800h	

Fonte: Portaria SEMED nº 0038/2015; Parecer CME nº 011/2014 (SÃO GONÇALO, 2015d).

Observações:

1. Sempre Presente (X)
2. Ensino Religioso é facultativo ao estudante
3. \*\* Atividades lúdicas e práticas de Matemática com professor habilitado em Matemática
4. Ano letivo com 40 semanas

### ANEXO D - Matriz curricular do ensino fundamental – anos finais – 2015

Componentes Curriculares			Anos de Escolaridade			
			6º	7º	8º	9º
Base Nacional Comum	Linguagens	L. Portuguesa	4	4	4	4
		Literatura e Produção Textual	2	2	2	2
		* Ed. Física	2	2	2	2
		* Artes	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Ensino Religioso	X	X	X	X
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3
	Matemática	Matemática – Álgebra	4	4	4	4
		Matemática – Estudos Geométricos	2	2	2	2
Parte Diversificada	Orientação de Estudos **	3	3	3	3	
	* Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	
	CH SEMANAL	30h	30h	30h	30h	
	CH ANUAL	1.200h	1.200h	1.200h	1.200h	

Fonte: Portaria SEMED nº 0038/2015; Parecer CME nº 011/2014 (SÃO GONÇALO, 2015d).

#### Observações:

1. Sempre Presente (X)
2. Ensino Religioso é facultativo ao estudante
3. \*\* Componente curricular desenvolvido com professor habilitado em Língua Portuguesa e Matemática
4. Ano letivo com 40 semanas

## ANEXO E - Portaria nº 0031/2015



**PREFEITURA  
MUNICIPAL DE  
SÃO GONÇALO  
ATOS OFICIAIS**

Em, 04 de março de 2015.

**GABINETE DO PREFEITO**

**SEMED**

PORTARIA Nº 0031/2015

ESTABELECE NORMAS PERTINENTES À MATRÍCULA PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA NAS UNIDADES ESCOLARES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO QUE OFERECEM O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE PARA O ANO LETIVO DE 2015, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO, no uso de suas atribuições, e

CONSIDERANDO que, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (Art. 37 da LDB)

CONSIDERANDO que, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (§ 1º)

CONSIDERANDO que, o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (§ 2º)

CONSIDERANDO que, a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (§ 3º)

CONSIDERANDO que, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (Art. 38 da LDB), RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer critérios, procedimentos e fixar o período de matrícula para o ingresso e permanência dos discentes nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo que oferecem o Ensino de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Profissionalizante no ano letivo de 2015.

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, em conjunto com as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo e instituições conveniadas, terá a responsabilidade de planejar e organizar o ingresso e a permanência dos discentes, de acordo com os critérios e procedimentos estabelecidos nesta Portaria.

Art. 3º - A pré-matricula para o primeiro semestre letivo de 2015 será realizada no período de 05 de Março a 11 de Março de 2015, pelo site: [www.pmsg.rj.gov.br/educacao](http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao)

§1º - O critério para o preenchimento das vagas disponíveis será o de ordem de inscrição.

§2º - O resultado da pré-matricula para a alocação dos candidatos nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo que oferecem o Ensino de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Profissionalizante ocorrerá a partir do dia 13 de março de 2015 através do site: [www.pmsg.rj.gov.br/educacao](http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao)

§3º - A efetivação da matrícula ocorrerá no período de 16 a 18 de Março de 2015 diretamente na Unidade Escolar.

§4º - O candidato que não comprovar as condições exigidas para a matrícula terá a sua inscrição cancelada, sendo esta vaga ocupada pelo candidato colocado em posição imediatamente posterior.

§5º - Haverá uma segunda disponibilização de vagas remanescentes que ocorrerá a partir do dia 23 de Março de 2015.

Art. 4º - As matrículas serão realizadas de acordo com os requisitos exigidos pela Legislação pertinente e instituição conveniada.

§1º - Curso de Auxiliar Administrativo:

- Ter 16 anos completos na data da matrícula.

§2º - Curso de Formação de Motorista Profissional:

- Possuir Carteira de Motorista Nível "D" na data da matrícula.

- Ter 21 anos completos na data da matrícula.

§3º - Curso de Construção Civil:

- Ter 16 anos completos na data da matrícula.

§4º - Curso de Eletricista Predial:

- Ter 16 anos completos na data da matrícula.

Art. 5º - Serão oferecidas 50 vagas para o curso de Motorista Profissional Nível "D" e 50 vagas para o curso de Auxiliar Administrativo em convênio com o Senat-SG; e 50 vagas para o curso de Construção Civil e 50 vagas para o curso de Eletricista Predial em convênio com o Senai-SG, distribuídos da forma abaixo:

Curso de Auxiliar Administrativo:

Duas turmas com 25 (vinte e cinco) alunos.

E.M. Raul Veiga.

Curso de Formação de Motorista Profissional:

Duas turmas com 25 (vinte e cinco) alunos.

E.M. Almirante Alfredo Carlos Dutra.

Curso de Construção Civil:

Duas turmas de 25 (vinte e cinco) alunos.

C.M. Castelo Branco.

Curso de Eletricista Predial:

Duas turmas de 25 (vinte e cinco) alunos.

E.M. Luiz Gonzaga.

§1º - As vagas disponibilizadas serão somente para o Módulo 1 ( Equivalente ao Grupo IV Fase 1 ou 6º ano).

Art. 6º - Os alunos com necessidades educacionais especiais estarão incluídos no processo regular de matrículas de acordo com a legislação vigente, sendo-lhes garantido pela escola em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e com a Coordenação de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo, os recursos, humanos e materiais, necessários à oferta de educação de qualidade.

Art. 7º - No ato da matrícula, os interessados deverão apresentar os seguintes documentos:

I - Certidão de nascimento ou documentos que a substitua (original e cópia);

II - 03 (três) retratos 3 x 4;

III - Histórico escolar ou declaração, constando o ano de escolaridade para qual o discente está habilitado;

IV - Comprovante de residência;

V - Carteira de Motorista Nível "D" para os candidatos ao Curso de Formação de Motorista Profissional.

VI - Carteira de identidade (R.G.) e Certificado de Reservista (para maiores de 18 anos);

VII - Carteira de identidade (R.G.) e CPF do responsável, para menores de 18 anos (original e cópia).

Art. 8º - A Equipe de Supervisão Educacional da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo deverá assessorar a Matrícula.

Art. 9º - É vedada a cobrança de quaisquer custos ou emolumentos, estando o infrator sujeito às sanções civis, penais e administrativas previstas na legislação vigentes.

Art. 10 - Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo em conjunto com as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo.

Art. 11 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CLÁUDIO ROBERTO MENDONÇA SCHIPHORST

Secretário Municipal de Educação

VANELI L. CHAVES

Subsecretária de ensino e Apoio Pedagógico

**ANEXO F - Portaria nº 50/2015****PREFEITURA  
MUNICIPAL DE  
SÃO GONÇALO  
ATOS OFICIAIS**

---

Em, 14 de maio de 2015.

---

**GABINETE DO PREFEITO**

---

---

**SEMED**

---

**PORTARIA Nº 50/SEMED/2015**

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, Resolve

Art. 1º - Tornar sem efeito a Portaria Nº 0031/2015, publicada no D.O. de 04 de março de 2015.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

São Gonçalo, 07 de maio de 2015.

**VANELI LAURINDO CHAVES DA SILVA**  
Secretária Municipal de Educação

---

Fonte: Portaria nº 50/SEMED/2015 (SÃO GONÇALO, 2015e).

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista a ser aplicada na pesquisa de campo com representantes da PMSG e do CME



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O presente roteiro de entrevista semiestruturada pretende a coleta de dados para integrar uma dissertação de mestrado que tem como objeto de estudo, a proposta de *EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo (RJ)*. Os objetivos a que este serve são meramente acadêmicos e o anonimato, se solicitado, será conservado em todo o processo de coleta, análise e apresentação de resultados.

- 1- Comente sobre como foi elaborado o documento orientador da proposta de EJA Profissionalizante em São Gonçalo.
- 2- De que maneira vem se desenvolvendo a proposta de EJA Profissionalizante em São Gonçalo?
- 3- Sendo operacionalizada e implementada, a EJA Profissionalizante auxiliará na inclusão social de jovens e adultos? De que maneira?
- 4- Considerando o sistema de ensino de São Gonçalo tal qual se apresenta, qual a sua avaliação sobre aEJA de ensino fundamental?
- 5- A proposta em análise, traz uma integração entre a EJA de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino profissionalizante. Como se efetivará esta integração?
- 6- O fluxo de estudantes na EJA, tal qual ela atualmente se apresenta, poderá diminuir em função da migração de estudantes para a EJA Profissionalizante?
- 7- Discorra sobre como se efetivam as parcerias público-privadas no cenário das políticas públicas em educação de jovens e adultos.
- 8- As parcerias público-privadas podem auxiliar no avanço educacional na região leste fluminense, especialmente, neste município? De que forma?
- 9- Observando o contexto atual de empregabilidade, que exige proatividade, dinamismo e iniciativa, entre outros, como se estabelecerá a relação entre EJA Profissionalizante e trabalho?

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista a ser aplicada na pesquisa de campo com representantes de parcerias e da sociedade civil.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O presente roteiro de entrevista semiestruturada pretende a coleta de dados para integrar uma dissertação de mestrado que tem como objeto de estudo, a proposta de *EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo*. Os objetivos a que este serve são meramente acadêmicos e o anonimato, se solicitado, será conservado em todo o processo de coleta, análise e apresentação de resultados.

- 1- Em sua análise, o que justifica a proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo?
- 2- Fale sobre como as relações políticas influenciaram (e vem influenciando) na proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo em parceria com o setor privado?
- 3- A proposta de EJA Profissionalizante, traz uma integração entre a EJA de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e, o ensino profissionalizante. Como se efetivará esta proposta esta junção?
- 4- De que forma se expressa a demanda dos jovens e adultos de São Gonçalo pelo ensino profissionalizante?
- 5- Comente sobre a relação que se estabelece entre trabalho e educação?
- 6- A EJA de nível fundamental associada ao ensino profissionalizante poderá captar mais interessados do que a EJA atual vem captando? Por quê?
- 7- De que maneira se efetivam as parcerias público-privadas no cenário das políticas públicas em educação de jovens e adultos em São Gonçalo?
- 8- As parcerias público-privadas podem auxiliar no avanço educacional na região leste fluminense, especialmente, neste município? Como?
- 9- Observando o contexto atual de empregabilidade, que exige proatividade, dinamismo e iniciativa, entre outros, como se estabelecerá a relação entre EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo e o trabalho?

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido



### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

**TÍTULO: “A Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante em São Gonçalo (RJ)”.**

**OBJETIVO DO ESTUDO:** investigar o processo de construção e desenvolvimento da proposta de EJA Profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo para o segundo segmento do ensino fundamental.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** o (a) Senhor (a) tem o direito de participar (ou não) do estudo, dependendo de sua vontade e disponibilidade.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** se decidir integrar esta pesquisa, participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, para a exposição da opinião e/ou de esclarecimentos sobre a proposta em questão.

**GRAVAÇÃO:** as entrevistas serão gravadas em áudio e poderão ser realizadas anotações concomitantes. Por questões éticas à pesquisa, o seu nome não será divulgado neste estudo.

**RISCOS MÍNIMOS:** se determinadas perguntas causarem algum desconforto, o Senhor (a) é livre para escolher não respondê-las.

**BENEFÍCIOS:** sua entrevista ajudará no desenvolvimento deste estudo, com o fornecimento de informações sobre a proposta de EJA Profissionalizante em São Gonçalo (RJ). As entrevistas e/ou gravações obtidas fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados na dissertação e em forma de artigos científicos, além disso, as mídias podem ser utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, com intuito de divulgação do trabalho.

**CONFIDENCIALIDADE:** ratificando, o seu nome não será divulgado em publicação alguma, partindo da sua entrevista, exceto se for do seu interesse e consentimento.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no município de São Gonçalo (RJ). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo a aluna Gisele Batista Herdy a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Janaína Specht da Silva Menezes. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que, por ventura, surjam. Caso seja necessário, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com:

GISELE BATISTA HERDY (Mestranda), e-mail: [herdygisele@ig.com](mailto:herdygisele@ig.com), com o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7746 ou e-mail: [cep-unirio@unirio.br](mailto:cep-unirio@unirio.br) ou, com JANAÍNA SPECHT DA S. MENEZES (Orientadora), e-mail: [janainamenezes@hotmail.com](mailto:janainamenezes@hotmail.com). Contato: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Endereço: Av. Pasteur, nº 296, 6º andar - Urca - Rio de Janeiro - RJ - CEP 22290-240.

Autorizo a Gisele Batista Herdy o uso da entrevista comigo realizada, a fim de auxiliar na construção de artigos científicos e da dissertação “A Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante em São Gonçalo (RJ)”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Na divulgação dos trabalhos, informo ficar acordado que não será divulgado o meu nome, apenas o cargo que ocupo.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nota: Durante o desenvolvimento da pesquisa, houve mudanças em relação ao título e ao objetivo do estudo, mantendo o tema, a saber, a proposta de EJA associada ao ensino profissionalizante da rede municipal de São Gonçalo, associada ao segundo segmento do ensino fundamental, conhecida como EJA Profissionalizante.