



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS -
GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



MARLENE SOUZA SILVA

ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO CHÃO DA EMPRESA: O OLHAR REFLEXIVO
DOS EGRESSOS

SALVADOR
2016

MARLENE SOUZA SILVA

**ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO CHÃO DA EMPRESA: O OLHAR REFLEXIVO
DOS EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 3 - Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim.

**SALVADOR
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

S586 Silva, Marlene Souza
Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos
egressos / Marlene Souza Silva. – Salvador, 2016.
181f.

Orientador: Antônio Amorim
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2016.

Contém referências

1. Educação de jovens e adultos. 2. Programa Posto de Extensão.
3. Política pública. I. Amorim, Antônio. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 374

MARLENE SOUZA SILVA

ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NO CHÃO DA EMPRESA: O OLHAR REFLEXIVO DOS
EGRESSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Data da aprovação: 04 de Julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientador – Presidente

Profª Drª Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora Interna

Profª Drª Kátia Siqueira de Freitas
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
Examinadora Externa

In Memoriam aos meus pais, Rubens Silva e Lourdes Souza Silva, pelo incentivo de frequentar a escola. O meu eterno reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar essa caminhada gostaria de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização de mais essa etapa do meu percurso formativo.

De modo muito especial, agradeço a Deus pela força e discernimento para enfrentar os desafios impostos pela vida.

Aos meus filhos, Frederico Sólon e Francisco Sólon, por transformarem o espaço da nossa casa em ambiente de aprendizagem.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Amorim, pelo cuidado, atenção e, sobretudo, por ter aceitado fazer parte da caminhada de uma educadora popular.

Aos meus grandes mestres Maria Ornélia Marques e Domingos Mianulli que me ensinaram a pensar e a fazer educação com os populares.

Aos professores e colegas do MPEJA pelas aulas e reflexões que muito contribuíram para a elucidação das etapas de estudo.

Aos meus companheiros do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia pelos ricos momentos de discussão e pela atuação em defesa do direito à educação das pessoas jovens e adultas populares.

A todos os professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia que, através das rodas de conversa, ajudaram a aprofundar os meus conhecimentos sobre essa educação.

A todos os amigos que, mesmo sentindo a minha ausência nos encontros de confraternização, me apoiaram na concretização de mais essa etapa da minha formação.

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta a análise da política pública de escolarização básica Programa Posto de Extensão, de iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em parceria com Empresa Insinuante. Essa política objetivou ampliar o atendimento e a oferta da educação de jovens e adultos para o espaço da empresa com um currículo específico. Com base nesse diferencial surgiu o interesse em investigar as implicações dessa política na formação geral e na qualificação profissional do estudante trabalhador egresso do Posto de Extensão Insinuante. Assim, o objetivo geral deste estudo foi identificar as implicações desta política na formação geral e na qualificação profissional dos estudantes trabalhadores egressos, compreendendo a formação geral e a formação profissional na perspectiva humana e emancipatória. Neste contexto, para atingir o objetivo proposto, buscamos especificamente conhecer a política e analisar as relações entre escola e trabalho do lugar social dos estudantes trabalhadores egressos; identificar as implicações na formação geral e na qualificação profissional, com base na visão dos trabalhadores estudantes egressos e; elaborar orientações para subsidiar os municípios na construção de políticas públicas para a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos. Para a fundamentação teórica sobre a educação de jovens e adultos e as políticas de escolarização básica, os movimentos sociais, os fóruns de educação de jovens e adultos e a educação e trabalho dialogamos com Barros (2011), Gadotti (2013), Paiva (1987), Di Pierro e Haddad (2000); Arroyo (2012), Freire (2005), Gohn (2008); Uripia (2009); Ciavata (2010), Frigotto (2006 e 2012), Manfredi (2013), J. Paiva (2002), Saviani (2007). Como caminho metodológico, optamos pela abordagem qualitativa e utilizamos as referências: Alvântara e Vesce (2008) e Macedo (2010); como processo de instrumentalização técnica escolhemos o estudo de caso combinado com o grupo focal, análise documental e entrevista semiestruturada, para complementar as informações. Como resultados foram constatados: a importância do Programa Posto de Extensão como política exclusiva para os trabalhadores do Estado da Bahia; o estabelecimento da parceria entre governo e sociedade civil como garantia do direito à educação; a importância da extensão da escola até o espaço da empresa como oportunidade de continuar e concluir os estudos; o fortalecimento da identidade do trabalhador com a diferenciação entre o trabalhador que estuda e o estudante que trabalha; a formação humana e a qualificação profissional, compreendidas como melhoria das condições de vida pelo trabalho.

Palavras-Chave: políticas públicas; educação e trabalho; educação de jovens e adultos; programa posto de extensão.

SUMMARY

This Masters dissertation proposes the analysis of public policy basic schooling named Programa Posto de Extensão, an initiative of the State of Bahia Education Secretary, in partnership with Insinuante Company. This policy aimed to expand the service and supply of adult education for the firm space with a specific curriculum. Based on this differential became interested in investigating the implications of this policy in general education and professional qualification of graduate student worker I the Posto de Extensão Insinuante. Thus, the aim of this study was to identify the implications of this policy in general education and professional training of students graduating workers, including general education and vocational training in human and emancipatory perspective. In this context, to achieve the proposed objective we seek to specifically meet the political and analyze the relationships between school and work of the social place of students graduating workers; identify the implications for general education and professional training, based on the vision of graduating students and workers; drafting guiding policies to support municipalities in the construction of public policies for basic education in the form of adult education. For the theoretical foundation for the education of youth and adults and basic education policies, social movements, youth education forums and adult education and dialogued work with Barros (2011), Gadotti (2013), Paiva (1987) Di Pierro and Haddad (2000); Arroyo (2012), Freire (2005), Gohn (2008); Uripia (2009); Ciavata (2010), Frigotto (2006 and 2012), Manfredi (2013), J. Paiva (2002), Saviani (2007). As a methodological way, we opted for a qualitative approach and use references: Alvântara and Vesce (2008) and Macedo (2010); as technical instrumentalization process chose the study combined event with the focus groups, document analysis and semistructured interviews to complement the information. The results were found: the importance of Programa Posto de Extensão as exclusive policy for the State of Bahia workers; the establishment of partnership between government and civil society as guaranteeing the right to education; the importance of school extension to the space of the company as an opportunity to continue and complete the studies; the strengthening of worker's identity to differentiate between the worker studying and student working; human training and professional qualification, understood as improving the living conditions of the work.

Keywords: public policy; education and work; adult education; extension station program.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Políticas de escolarização básica para atendimento aos jovens e adultos	56
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias para análise dos dados coletados no trabalho de campo	92
Quadro 2 - Programa Posto de Extensão	120
Quadro 3 - A escola no espaço da empresa e as relações escola e trabalho.....	123
Quadro 4 - Implicações na formação do estudante trabalhador.....	126

LISTA DE SIGLAS

CEAA	- Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CNAEJA	- Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPA	- Comissão Permanente de Avaliação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EJACAV	- Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira
ENCCEJA	- Exame Nacional de Competência da Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GRUPO IN	- Empresa Insinuante
INFRAERO	- Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
LDBEN	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PAR	- Programa de Ações Articuladas
PLD-EJA	- Programa do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos
PNAD	- Pesquisa Nacional de Amostra Por Domicílio
PROEJA	- Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEC/BA	- Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUPLECAV	- Supletivo do Colégio Antônio Vieira
TOPA	- Todos Pela Alfabetização
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
1.2	A ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO	24
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	29
2.1	OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	30
2.2	O ESTUDO DE CASO COMO NORTEADOR DO ESTUDO	31
2.3	OS SUJEITOS ENVOLVIDOS E O LUGAR DE ONDE FALAM.....	33
2.4	ANÁLISE DOCUMENTAL COMO ELEMENTO AUXILIAR DO ESTUDO	34
2.5	GRUPO FOCAL E ENTREVISTA: A VEZ E A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
2.6	ETAPAS DO PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	37
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: REVENDO CONCEITOS E SIGNIFICADOS	39
3.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS RELAÇÕES ESCOLA E TRABALHO.....	41
3.2	ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	47
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: DA REFLEXÃO À AÇÃO.....	58
4.1	OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ..	60
4.1.1	A educação de jovens e adultos como direito humano	62
4.1.2	A educação de jovens e adultos no contexto da democratização brasileira.....	65
4.1.3	As políticas de escolarização básica e as conferências internacionais de educação de adultos (CONFINTEA).....	68
4.2	AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	73
4.2.1	As políticas de escolarização básica nos cenários nacional e estadual	74
4.2.2	As contribuições dos movimentos sociais populares	80
4.2.3	O papel dos fóruns de educação de jovens e adultos	85
5	PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO INSINUANTE: RESULTADOS DESVELADORES DAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES.....	90

5.1 PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO: A ESCOLA VAI ATÉ O TRABALHADOR	93
5.1.1 Parceria Empresa Insinuante e Secretaria da Educação do Estado da Bahia.....	97
5.1.2 A escola no espaço da empresa	101
5.1.3 Relação escola e trabalho.....	108
5.1.4 As implicações na formação humana e na qualificação profissional..	115
5.2 REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESTUDADA	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	141
APÊNDICE I - ORIENTAÇÕES PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇO DE TRABALHO – PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO..	142
APÊNDICE II – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL PARA OS EGRESSOS	151
APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	152
ANEXOS	153
ANEXO I - PLANO DE TRABALHO - IMPLANTAÇÃO DE POSTO DE EXTENSÃO..	154
ANEXO II - PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA 2010- 2011	158
ANEXO III - MINUTA DE CONVÊNIO Nº. /2010.....	177
ANEXO IV - MATRIZ CURRICULAR	181

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos sempre representou, historicamente, um grande desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira e esse foi um dos motivos que impulsionou a realização desta pesquisa acerca dessa modalidade educativa, buscando desenvolver uma visão mais apurada sobre as políticas de escolarização básica, na perspectiva de descobrir ações que possam colaborar com a emancipação das pessoas jovens e adultas trabalhadoras por meio do processo educacional.

Com frequência são publicados, pelos meios de comunicação, dados estatísticos demonstrando altos índices de analfabetismo envolvendo pessoas de 15 anos ou mais, bem como sobre a precária escolaridade de boa parte dos jovens e adultos trabalhadores que atuam no mundo do trabalho e convivem com vários problemas, entre eles, os relacionados principalmente ao direito à educação, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à permanência e à aprendizagem. Isso tem causado sérias implicações no processo de formação desses sujeitos, dificultando a qualificação profissional pelo fato de ainda não terem iniciado ou concluído a escolarização básica.

Mesmo com algumas iniciativas das instâncias governamentais na execução de políticas educacionais para educação de jovens e adultos, ainda existe uma demanda muito grande fora da escola e é cada vez mais crescente o número, principalmente, de pessoas jovens e adultas economicamente ativas, que não iniciaram a escolarização ou ainda não concluíram a escolarização básica. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) referentes ao ano de 2014, no Brasil, entre as pessoas com 14 anos ou mais, um total de 39,9% ainda não tinha completado o ensino fundamental e, dentre os que completaram esta etapa, menos da metade, um índice de 41,3%, haviam concluído pelo menos o ensino médio.

Muitos são os entraves que ainda precisam ser enfrentados por essa modalidade de educação básica. A sua oferta ainda é insuficiente para a demanda, portanto, uma parcela significativa da população jovem e adulta não tem acesso à educação básica. Nos locais onde essa educação é ofertada, as formas como é oferecida não condizem com as condições reais de vida e trabalho dessas pessoas

e um dos agravantes é o fato de haver poucas escolas exclusivas para o atendimento desse segmento. No Estado da Bahia se observa, a cada dia, o desaparecimento dessas escolas, que estão sendo substituídas por Centros Noturnos de Educação que, além de restringir a sua oferta ao turno noturno, aumenta o tempo de deslocamento desses estudantes trabalhadores do seu local de moradia ou de seu trabalho até o local de estudo. Tudo isso tem dificultado a permanência e a continuidade dos estudos pela maioria dos estudantes, caracterizando-se como “evasão escolar”.

Mesmos com os avanços assegurados a partir dos anos 1990 pela Constituição Federal de 1988, avanços estes normatizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e concretizadas nas Diretrizes Operacionais e Curriculares do Conselho Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos ainda continua buscando se reconfigurar no campo do direito, pois apesar de ser reconhecida como uma modalidade educativa da educação básica de responsabilidade pública do Estado, ainda não teve suas especificidades e singularidades pedagógicas adequadas aos seus estudantes, pessoas jovens, adultas e idosas, cuja maioria é de trabalhadores e trabalhadoras que veem na educação uma possibilidade de melhoria de vida por meio da formação humana e qualificação profissional.

O mais preocupante é que, mesmo diante dessa realidade, segundo o Censo Escolar de 2013 do Ministério da Educação, o número de matrículas vem diminuindo sensivelmente nos âmbitos nacional e estadual. Em relação ao Estado da Bahia o que preocupa é que essa modalidade ainda não está na pauta de prioridades da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e vem sendo utilizada como regularização de fluxo escolar para os estudantes de 15 a 17 anos, “fracassados” no ensino fundamental e médio seriado diurno, vítimas da defasagem idade/série.

Com a carência de políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nosso Estado, a negação do direito à educação das pessoas jovens e adultas continua ao longo das suas trajetórias, marcadas pelo não reconhecimento da diversidade e singularidades que caracterizam o público que frequenta essa modalidade de ensino.

Essa situação persiste nos dias de hoje, mesmo com os avanços legais conquistados na década de 1980 que reconheceram a educação como direito de

todos, e o sistema público ainda mantém um modelo de educação rígido e engessado, baseado em um único formato de educação, com espaço e tempo definidos de forma padronizada para todos, negando o direito à educação para milhares de jovens e adultos populares, excluindo-os, cotidianamente, do sistema educacional por desconsiderar a sua diversidade de vida, de cultura e de trabalho, o que tem provocado um esvaziamento nos cursos da educação de jovens e adultos e também de várias escolas no turno noturno.

Todas essas preocupações me desafiaram a investigar as políticas públicas educacionais para jovens e adultos, principalmente depois de ter vivenciado a experiência como professora da rede pública estadual e como coordenadora dos cursos de educação de jovens e adultos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no período de 2010 a 2013. Nesse período, a educação de jovens e adultos do Estado começou a ser repensada de acordo com as discussões nos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, estimulados pela temática da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), com o acompanhamento das discussões pelos diferentes segmentos dos setores governamentais e da sociedade civil organizada.

Esses segmentos supracitados, representados pelos movimentos sociais populares, reivindicavam a efetivação do direito à educação, com políticas públicas específicas para a escolarização e formação docente, e o reconhecimento das identidades dos sujeitos como fatores indispensáveis para refletir sobre a concepção de educação, de currículo e de formação docente. Essa dinâmica me reportou ao tempo da militância de educadora popular, nos anos de 1980, onde havia uma aproximação da educação de jovens e adultos com os ideários da educação popular, decorrente da atuação nos movimentos sociais populares que marcou o início dos anos de 1960.

Mas, mesmo com toda a luta, ainda são poucas as políticas para os jovens e adultos existentes no Estado e as que existem não são visibilizadas, a exemplo da política pública de escolarização básica para jovens e adultos denominada “Programa Posto de Extensão”, escolhida para ser a temática deste estudo. Essa política me chamou atenção pelo fato de ofertar a escolarização básica no espaço de trabalho, em parceria com a sociedade civil, com a finalidade de ampliar a oferta, com elevação e continuidade dos estudos através de um currículo específico.

Como essa política tem características próprias, que se aproximam da realidade dos estudantes trabalhadores, esperamos que possa contribuir para a formação humana e qualificação profissional dos estudantes trabalhadores, uma vez que a escola funcionava no espaço do trabalho e com um currículo diferenciado. Assim, partimos da ideia que essa dinâmica facilitaria o acesso e a permanência dos trabalhadores na sala de aula e a aprendizagem seria mais significativa pelo fato de aproximar o saber escolar do saber gerado pelo trabalho, com a possibilidade de construir relações mais humanas e emancipatórias. Diante dessas possibilidades houve a necessidade de aprofundar o estudo por meio da investigação das relações escola/trabalho, formação humana/profissional e escolarização/qualificação no contexto do Posto de Extensão Insinuante, uma vez que escola, trabalho e profissionalização podem gerar práticas educativas emancipadoras ou domesticadoras, como bem diz Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

As práticas educativas emancipadoras podem ajudar os estudantes trabalhadores a se posicionarem criticamente na sociedade e no mundo do trabalho; por sua vez, as práticas domesticadoras, com seus mecanismos de exclusão, podem submeter esses estudantes a uma cultura de subalternização/exploração imposta pelas leis mercadológicas que regem a sociedade capitalista neoliberal. Assim, a reflexão sobre essas práticas educativas e suas contradições, no contexto das políticas de escolarização, foi importante na medida em que contribuiu para analisar as suas implicações na formação dos estudantes trabalhadores e possibilitou a ampliação dos seus resultados para além da oferta e continuidade da escolaridade.

Nesse sentido, pensar sobre essa relação entre conhecimentos e práticas educativas foi indispensável, uma vez que a maioria desses estudantes trabalhadores já possuía conhecimentos, construídos em diversos espaços de aprendizagens e, principalmente, no espaço de trabalho e, portanto, foi essencial escutarmos para saber deles como esses conhecimentos foram vistos pelas políticas de escolarização e como foram utilizados na sua formação humana e profissional.

Diante disso, esta pesquisa ganhou sentido maior por reconhecer o protagonismo do estudante trabalhador jovem e adulto na construção do seu próprio processo de escolarização e profissionalização, e isso só foi possível por meio de uma análise abrangente que englobou os aspectos relacionados às suas vivências

integradas ao processo de escolarização enquanto educação básica continuada, incluindo o mundo do trabalho e, especialmente, a qualificação profissional.

Pelas considerações apresentadas, elegemos como problema a investigar: quais as implicações da política de escolarização básica do Programa Posto de Extensão na formação geral e qualificação profissional dos estudantes trabalhadores egressos? Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar as implicações na formação geral e na qualificação profissional dos estudantes trabalhadores egressos do Programa Posto de Extensão Insinuante em parceria com o Centro Estadual de Educação Magalhães Neto. O propósito, portanto, foi contribuir para pensar as políticas de educação de pessoas jovens e adultas, analisando as relações entre a formação geral e a formação profissional em uma perspectiva humana e emancipatória.

A fim de obter êxito no que concerne à tarefa de responder ao problema da pesquisa, os objetivos específicos foram: conhecer a política de escolarização do Programa Posto de Extensão Insinuante na visão dos estudantes trabalhadores egressos; analisar as relações entre educação e trabalho apresentada pela política de escolarização básica do Programa, do lugar social dos estudantes trabalhadores egressos; identificar as implicações na formação geral e na qualificação profissional, a partir do olhar dos estudantes trabalhadores egressos; elaborar orientações para subsidiar os municípios na construção de políticas públicas para a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos.

Sendo assim, esse estudo se justificou na medida em que possibilitou um olhar sobre a política de escolarização básica do Programa Posto de Extensão, analisando seus processos, intencionalidades e resultados na perspectiva dos jovens e adultos trabalhadores, que apresentavam formas específicas de viver e aprender em conformidade com o tempo humano da juventude e da adultez.

1.1 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A tomada de consciência sobre as condições em que a educação de jovens e adultos está submetida, marginalizada e subordinada à lógica perversa de exclusão causada pelas leis do mercado neoliberal, mesmo com o direito assegurado pelas bases legais, me fez buscar investigá-la mais profundamente na perspectiva de

colaborar com a descoberta de alternativas de superação dessa condição de desigualdade e injustiça social. Esse foi o propósito dessa pesquisa ao investigar sobre as políticas de escolarização básica e sua relação com a qualificação profissional, uma vez que essas políticas vêm sendo utilizadas como mecanismos de controle pelo grupo hegemônico da sociedade, por meio de mecanismos ideológicos antidemocráticos que acabam negando aos grupos populares os direitos básicos, como o direito à educação e ao trabalho e, conseqüentemente, o direito a uma vida digna.

Essa situação de desigualdade, fruto da negação de direitos, sempre me causou indignação e por isso se deu o meu envolvimento nas lutas dos movimentos sociais populares, participando nas Comunidades Eclesiais de Base, movimentos ligados aos grupos da Igreja Católica que aderiram à Teologia da Libertação, nos anos 1970, quando ainda era estudante universitária. Nesses espaços educativos lutávamos, ensinávamos, aprendíamos e celebrávamos juntos, mediados pelas questões/problemas da comunidade, em que todos éramos sujeitos de conhecimentos e participávamos coletivamente da luta contra qualquer forma de exclusão. Assim, nos encontros, discutíamos sobre a situação da comunidade e definíamos as reivindicações prioritárias para a melhoria da vida de todos. Esse processo educativo era inspirado nas palavras de Freire (2005), quando este afirmava que o ato educativo é um ato político e de conhecimento, onde todos, intencionalmente, ensinam e aprendem mediados pela realidade.

A experiência de educação popular contribuiu para fortalecer o meu pertencimento aos grupos populares e, assim, respeitar e valorizar o saber, a cultura e a linguagem desses sujeitos. Portanto, considerar os seus conhecimentos como inferiores é uma questão meramente política para justificar a relação de dominação de uma sociedade marcadamente excludente, que insiste em subjugar esse sujeito popular por meio da negação de suas culturas e identidades.

Assim, foi necessário reconhecermos os movimentos sociais populares e seus potenciais pedagógicos nas práticas educativas e nas políticas públicas que envolvem os estudantes jovens e adultos, para desconstruir a visão negativa de sujeito da “falta” e reconhecê-los como homens e mulheres de possibilidades, com histórias de lutas e resistências. E, nesse sentido, Arroyo (2012, p.312) nos chama atenção que “[...] não é por acaso que os programas, as políticas públicas têm por

destinatários aqueles coletivos pensados como **ainda não**: não humanos, não cidadãos, não iguais, sem direitos”.

Nessa perspectiva, foi muito importante a minha aproximação com os movimentos sociais populares, porque me ajudou a assumir um posicionamento contrário ao projeto neoliberal e aguçar o olhar sobre as políticas e programas, tendo em vista suas intencionalidades e seus resultados, a fim de contribuir na desconstrução da tendência que predomina na maioria delas, como disse Arroyo (2012), de tratar os populares como inferiores, defasados, distorcidos, violentos, desacelerados, reforçando a ideia de que uns são reconhecidos humanos e cidadãos e outros sub-humanos e subcidadãos para legitimar essas políticas e validar seus resultados, provocando, assim, o aumento das desigualdades e das injustiças sociais. Assim, antes de conhecer a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica, eu já conhecia e convivia pedagogicamente com seus sujeitos na prática da educação popular.

O meu primeiro encontro com a educação de jovens e adultos, como modalidade da educação básica, aconteceu por meio da experiência no curso Supletivo do Colégio Antônio Vieira (SUPLECAV), em 1982, logo após a conclusão do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso SUPLECAV, que atualmente se chama Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira (EJACAV), atendia prioritariamente os trabalhadores/as domésticos/as e, nesta época, os critérios básicos para ser professora do curso eram participar efetivamente de movimentos sociais populares e morar nos bairros periféricos da cidade de Salvador, além de possuir a formação acadêmica exigida pela legislação. Esses critérios serviam para facilitar a aproximação dos docentes com a realidade dos estudantes e desenvolver o processo educativo de acordo com a base teórico-metodológica fundamentada na concepção de Paulo Freire. Na realidade, nesse período, realizei dois encontros ao mesmo tempo: um com a educação de jovens e adultos no Colégio Antônio Vieira e outro com a pedagogia de Paulo Freire.

A minha participação nessa experiência se estendeu até o ano de 2008 e alicerçou a minha formação como professora, porque esse espaço me oportunizou o exercício da autonomia e o ato de colocar no fazer pedagógico os meus conhecimentos aprendidos nos movimentos sociais populares, no movimento estudantil e na própria vida. Nessa mesma experiência vivenciei os

princípios/fundamentos do pensamento de Paulo Freire no exercício da docência, momento em que me apropriei, por meio de estudos com o coletivo de professores e estudantes, da sua práxis e, anos depois, surgiu a oportunidade de refleti-la pessoalmente com ele, e lembro-me quando ele falava do rigor do estudo para se tornar um educador popular.

No processo educativo entendi o que Freire estava dizendo quando comecei a perceber o quanto se precisava estudar para colaborar no processo de desvelamento da realidade em que os estudantes estavam inseridos e, especialmente, naquela época em que estávamos vivendo: os anos finais da ditadura militar e a retomada do processo democrático do país. Assim dizia Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*: “[...] educador e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, sim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (FREIRE, 2005, p.64).

Para ilustrar esse dizer de Freire, creio ser oportuno verificar o depoimento de um estudante, um ano após ser alfabetizado. “Olha pró eu já me sinto feliz porque eu já posso colher alguma coisa da minha mente que era tão difícil. Eu continuarei até um dia eu chegar lá que é muito importante para mim. Porque o professor ensina. O aluno é quem se faz.” (MARQUES, 1985, p. 70).

Para esse aluno a escolarização extrapolou o simples significado de saber fazer, repetir e copiar e chegou à dimensão do pensar e refletir criticamente sobre o fazer, com autonomia, na realidade existencial, percebendo a importância de sua ação como educando e da mediação da professora para a efetivação de futuras transformações na sua vida. Essa deve ser a função da educação de jovens e adultos: contribuir para o desenvolvimento de um pensar crítico sobre a realidade vivenciada, superando a ideia escolarizante dessa modalidade que insiste em separar a teoria da prática, o pensar do fazer, dificultando, assim, a ampliação da visão educacional para compreender a escolarização como continuidade da formação humana, pela utilização dos mecanismos sociais, econômicos e culturais presentes na vida dos estudantes trabalhadores.

Na continuação do meu percurso, no ano de 1991, realizei mais um encontro; dessa vez com a educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino da Bahia. Nesse espaço, como professora, vivenciei os conflitos entre o instituinte e o

instituído e comecei a perceber os efeitos das políticas educacionais e econômicas no espaço da escola. O primeiro aspecto que percebi na educação de jovens e adultos foi que a maioria dos sujeitos estudantes também era originária dos grupos populares, moradora das comunidades periféricas de Salvador, com forte identidade cultural caracterizada pela linguagem, pela raça, pelo gênero e pelas condições de vida e de trabalho, e buscava na escola uma forma de melhorar de vida, conseguir um emprego melhor e de ser reconhecido como “gente” pelo fato de considerar o espaço escolar como a única possibilidade de ascensão social.

Essa concepção de escola criada pelos estudantes está diretamente ligada à teoria do capital e, portanto, às relações estabelecidas entre educação e trabalho determinadas pelos modelos econômicos e, a partir dessa teoria, surgiu a ideia baseada em uma falsa ilusão de que só através da escolarização e do esforço individual se conseguiria ter sucesso e uma melhor qualificação profissional, submetendo a maioria dos estudantes trabalhadores e trabalhadoras às leis impostas pelo mercado de trabalho e seus modelos produtivos. Este se constitui num dos maiores desafios da educação de jovens e adultos da rede estadual e esta pesquisa foi importante na medida em que contribuiu para a reflexão sobre as políticas de escolarização a fim de identificar as implicações na formação humana e na qualificação profissional dos estudantes trabalhadores.

Outro aspecto que também vivenciei, como coordenadora da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino, no período de 2010 a 2013, foi a forma como a Secretaria da Educação concebia a educação de jovens e adultos. Muitos setores desse órgão central não percebiam a necessidade de pensar essa modalidade de forma diferenciada porque não reconheciam os estudantes como sujeitos de direitos, ignorando os seus saberes e cultura e quase sempre entravam em desacordo com a coordenação de jovens e adultos. Desta forma, as aulas nas escolas seguiam as mesmas dinâmicas e organizações do ensino fundamental e médio diurno das crianças e dos adolescentes, reforçando a visão infantilizada da educação de jovens e adultos.

Essa lógica de pensar o atendimento educacional ao jovem e ao adulto, desconsiderando as suas especificidades de tempo/espaço pedagógico e processos educativos próprios, assim como a ideia de que na rede estadual todos devem estudar da mesma forma, com os mesmos currículos, conteúdos e metodologias, como se todos tivessem os mesmos contextos e expectativas, demonstram, além da

forma como são elaboradas essas políticas de escolarização básica e suas finalidades, o distanciamento das necessidades e especificidades dos estudantes trabalhadores.

Nesse sentido, investigar essas políticas e seus resultados foi urgente e necessário, com vistas a compreender porque as trajetórias dos estudantes trabalhadores não são contempladas no processo de escolarização básica e mesmo percebendo a resistência dos estudantes a esta lógica educativa, as políticas continuam insistindo nesta visão escolarizante de preparação para o mercado de trabalho e dissociando, cada vez mais, a escola da prática da vida. Diante desta situação, esta pesquisa ajudou na reflexão sobre as políticas de escolarização básica de jovens e adultos, tomando como referência as relações entre educação e trabalho, e apontou algumas alternativas para auxiliar nas políticas educacionais por meio do olhar emancipatório e formativo construído pelos movimentos sociais populares, sem perder de vista as mudanças mundiais e levando em consideração a visão dos estudantes trabalhadores, assim como o reconhecimento das suas trajetórias cheias de desafios, resistências e possibilidades.

1.2 A ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO

Diante dessas constatações e multiplicidades de questões, o trabalho se estruturou em cinco capítulos, que foram organizados de forma a apresentar uma sequência para facilitar a compreensão do processo de organização do estudo, considerando os aspectos essenciais para o desenvolvimento das situações relativas ao tema pesquisado.

Desse modo, na introdução apresentamos, inicialmente, as questões e as motivações entrelaçadas com o meu encontro com a educação de jovens e adultos que foram determinantes para a escolha da temática a ser pesquisada, que se constitui num dos grandes desafios no campo educacional. No contexto educacional baiano, as políticas dos programas de escolarização básica e qualificação profissional vêm ganhando destaque, principalmente as implementadas pela rede estadual destinadas ao estudante trabalhador.

Na sequência, destacamos alguns desafios da educação de jovens e adultos que foram se revelando ao longo do processo histórico, por meio dos problemas, das

contradições e das lutas entre os setores sociais e governamentais na defesa de interesses distintos que influenciaram na elaboração das políticas públicas para escolarização das pessoas jovens e adultas. Em seguida, buscamos focar no problema e nos objetivos do estudo para justificar a sua relevância para os estudantes trabalhadores e para a rede estadual de ensino.

No segundo capítulo apresentamos a trajetória metodológica, explicitando o caminho que foi percorrido na efetivação da pesquisa, considerando os sujeitos e o contexto onde estão inseridos enquanto estudantes trabalhadores, assim como os dispositivos que foram utilizados na coleta de dados e as etapas para a efetivação do estudo.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida considerando a complexidade e especificidade como características predominantes do objeto em estudo e, sendo assim, o caminho metodológico que mais se aproximou desses caracteres foi a abordagem qualitativa com o estudo de caso. Dessa forma, esse caminho metodológico foi escolhido pela capacidade de dar conta da subjetividade, do contexto específico e pelo fato de reconhecer o objeto a ser pesquisado como único e singular, uma vez que se tratava de política de programa de escolarização básica e qualificação profissional na rede estadual de ensino.

Ainda neste segundo capítulo fizemos algumas considerações sobre os sujeitos da pesquisa, os estudantes trabalhadores egressos, que estavam regularmente matriculados no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto e trabalhavam na empresa do Grupo Insinuante, situada na Área Metropolitana de Salvador, em Lauro de Freitas. Os professores e coordenadores que ministravam e acompanhavam as aulas no Programa Posto de Extensão eram efetivos da rede estadual, lotados no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto. Esses estudantes trabalhadores retomaram os estudos no ensino fundamental e médio no espaço do próprio trabalho, em salas de aulas montadas pela própria empresa.

Em seguida, apresentamos os dispositivos para a coleta de dados, pontuando os seus limites e alcances, com a intencionalidade de ajustar a metodologia aplicada com o cruzamento de dados que possibilitassem uma análise capaz de alcançar as diferentes dimensões do objeto pesquisado. Como dispositivos, para auxiliar no levantamento de dados oficiais, para a composição do contexto histórico do objeto

pesquisado, utilizamos a consulta a fontes documentais, o grupo focal e a entrevista que serviram para o enriquecimento da coleta e comprovação das análises. Esses dispositivos se complementaram, proporcionando dinamismo no processo de interação, com base na escuta e na participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, as entrevistas semiestruturadas com os técnicos da Secretaria da Educação e da Empresa Insinuante contribuíram para redimensionar o roteiro do grupo focal realizado com os estudantes trabalhadores egressos e o resultado deste dispositivo ajudou na realização de outras entrevistas com alguns participantes do grupo para a elucidação de alguns dados que não foram suficientemente explorados.

Depois da escolha dos dispositivos descrevemos as etapas do processo da pesquisa, como forma de organização do trabalho para facilitar a contextualização e a coleta e análise dos dados. Assim, o trabalho foi organizado em cinco etapas: a da contextualização da pesquisa; a do estudo bibliográfico; a da visita ao local da pesquisa para conhecimento do espaço e realização das consultas documentais; a do trabalho de campo com a aplicação dos dispositivos e; a da categorização e análise dos dados e resultados finais.

No terceiro capítulo apresentamos uma análise sobre a educação de jovens e adultos e a qualificação profissional, no sentido de rever os conceitos e significados associados à educação básica. Dessa forma, para melhor compreensão da qualificação profissional no contexto da escolarização básica, abordamos as implicações socioeconômicas e educacionais nas relações entre escola e trabalho como espaços educativos de formação, onde os estudantes trabalhadores interagem e constroem conhecimentos. E, nesse contexto, para maior fundamentação do tema, concluímos este capítulo traçando a historicidade da escolarização básica e a qualificação profissional na rede estadual de ensino para perceber como esse processo foi se consolidando no interior do sistema de ensino e quais os resultados das políticas que foram elaboradas para a formação geral e qualificação profissional dos estudantes trabalhadores.

No quarto capítulo fizemos uma reflexão sobre as políticas de escolarização básica de jovens e adultos, traçando os caminhos que foram sendo construídos nesse processo e enfatizando a luta pelo direito à educação. Nessa luta pelo direito à educação de jovens e adultos, fomos traçando a trajetória histórica com ênfase nos períodos de democratização do Brasil para perceber os avanços e limites nessa

construção, destacando as décadas de 1960 e 1980 como marcos no processo de mobilização e legalização do direito à educação básica para as pessoas jovens e adultas.

Ainda como parte deste processo, analisamos a influência das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, enfatizando os momentos de grandes mudanças na educação de jovens e adultos que resultaram em diretrizes norteadoras para a elaboração das políticas públicas de escolarização para todo o país. Assim, traçamos um panorama das políticas de escolarização no cenário nacional e estadual, buscando compreender as relações de forças que envolvem os diferentes interesses dos grupos na sociedade. Neste contexto de mudanças trouxemos as contribuições dos Movimentos Sociais Populares e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos para fazer a leitura dessas políticas públicas, a partir do lugar da luta social dos grupos populares, analisando-as para identificar as implicações na formação humana e qualificação profissional na perspectiva emancipatória.

No quinto e último capítulo apresentamos algumas conclusões sobre a análise dos dados coletados sobre a realidade pesquisada e desvelamos algumas implicações da política do Programa Posto de Extensão Insinuante na formação humana e na qualificação profissional dos estudantes trabalhadores egressos. Durante a pesquisa destacamos as categorias que emergiram do conjunto das falas dos participantes que contribuíram para o desenvolvimento da análise.

Nesse contexto, tais categorias são: o Programa Posto de Extensão com política exclusiva de educação de jovens e adultos para os trabalhadores no espaço de trabalho; a parceria entre a SEC/BA e a Empresa Insinuante como iniciativa válida para o acesso dos adultos trabalhadores à educação básica; a escola no espaço da empresa como oportunidade de continuidade dos estudos e conclusão da escolaridade básica; a relação entre escola e trabalho e a diferenciação entre o trabalhador que estuda e o estudante que trabalha e; as implicações dessa política na formação dos estudantes trabalhadores relacionadas à melhoria das condições de vida.

Todas essas categorias foram importantes para chegarmos a algumas conclusões na dimensão da formação dos estudantes trabalhadores e ajudar a pensar diretrizes orientadoras para a ampliação da oferta da educação de jovens e

adultos em outros espaços para a garantia do direito do trabalhador à educação básica.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Como já foi mencionado anteriormente, esta pesquisa investigou uma experiência de Posto de Extensão implantado no espaço privado da empresa Insinuante, como política pública de escolarização básica de jovens e adultos do Estado da Bahia, denominada Programa Posto de Extensão, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado e Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, no período de 2010 e 2011.

A decisão de investigar essa temática se deu em decorrência da educação de jovens e adultos ser considerada, historicamente, um grande desafio a ser enfrentado, principalmente quando se trata das políticas de escolarização básica pensadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação, como ações pontuais a serviço das demandas econômicas. Porém, como se trata de uma modalidade de singular importância para uma grande parcela da população a quem foi negado o direito à educação, resolvemos aprofundar os estudos na perspectiva de elucidar ações que possam colaborar na formação dos estudantes trabalhadores.

O reconhecimento da dimensão do desafio que foi estudar sobre essa modalidade da educação básica e, em especial, sobre as suas políticas públicas de escolarização foi imprescindível para definir uma trajetória metodológica que conseguisse abarcar toda a complexidade que envolve essa temática, desvelando todas as descobertas, que nem sempre estavam aparentes, por se tratar de uma situação específica e bastante dinâmica. De acordo com Ludke e André (1986), esses aspectos se revelaram no processo pela interação entre os atores envolvidos no estudo, num constante fazer e refazer, desafiando o pesquisador a novas indagações e respostas.

Uma situação específica dessa temática, que valeu a pena ressaltar, foi o fato de o processo acontecer em dois contextos diferenciados, uma vez que as aulas aconteciam no espaço da empresa e a coordenação do trabalho pedagógico no espaço da escola. Isso exigiu uma postura atenta na interpretação das falas, das ações e percepções dos estudantes trabalhadores egressos nos diferentes espaços onde a política de escolarização básica se efetivava, uma vez que:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas. (GATTI, 1999, p.16).

Como pesquisar é cercar um problema, isso significou, para nós, que essa cerca dependia dos instrumentos de coleta de dados que foram selecionados para ajudar a escolher a trilha a seguir e se preparar para o enfrentamento das surpresas. Nesse sentido, a metodologia precisava contribuir para lidar com as situações específicas, no sentido de retratar a realidade estudada, por meio da captação de todas as facetas que envolviam a temática, buscando o enriquecimento do processo de análise para atingir o resultado desejado. Assim, para descobrir as implicações, impostas pela política em questão, na formação geral e profissional dos estudantes trabalhadores/as foi essencial a utilização de várias fontes de informação na tentativa de ampliar ao máximo o estudo em torno da temática.

Diante das questões apontadas sobre o estudo da política de escolarização básica do Posto de Extensão Insinuante para atingir os seus objetivos, o caminho metodológico mais adequado foi a abordagem qualitativa com o estudo de caso, porque deu conta de estudar a temática no tocante as relações entre escola e trabalho, as implicações na formação dos estudantes trabalhadores e a construção de possíveis diretrizes para elaborar as políticas de escolarização para jovens e adultos, imbricando os estudantes trabalhadores egressos e suas subjetividades, sem perder de vista que se tratava de um caso único, particular, tendo em vista a sua complexidade, o seu contexto e a sua temporalidade.

2.1 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

Para dar conta do tema e das relações presentes entre sujeitos espaços/tempos, considerando a complexidade da política pública de escolarização de jovens e adultos, optamos pela abordagem qualitativa, por ser uma política pública de programa, com características singular e única, aplicada em espaços coletivos com diferentes sujeitos interagindo entre si e com os demais, o que acentuou as exigências em relação às descrições, análises e interpretações a fim de abranger o grau de subjetividades durante o processo de investigação.

Neste sentido, concordamos com Ludke e André (1986) quando afirmam que o “significado” que as pessoas dão às coisas e a vida devem ser focos de atenção especial do pesquisador. Portanto, tivemos que considerar os diferentes pontos de vista dos participantes e redobrar o cuidado no trato com as informações, o que exigiu mais cuidado na escolha dos dispositivos e mais esforço na apuração das informações coletadas.

Assim, a abordagem qualitativa contribuiu no processo da investigação por permitir uma maior abertura para a análise das subjetividades e simbolismos presentes nos participantes da pesquisa, como resultado do seu estar no mundo, mediado pelos contextos sociais. Nesse sentido, nos reportamos a Macedo (2010) quando chama atenção para o olhar qualitativo do pesquisador que deverá aprender a conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana.

Para desenvolver esse olhar qualitativo foi necessário, portanto, compreender as dimensões humanas expressas nas emoções e sentimentos que se apresentaram de diferentes formas. O jeito de expressar a criatividade, a curiosidade, o desejo, esteve relacionado aos contextos reais vivenciados pelos sujeitos da pesquisa que reagiram, em determinados momentos, de acordo com as situações existenciais e sociais. E, neste aspecto, considerando o campo educacional onde realizamos a pesquisa, aguçar o olhar qualitativo foi fundamental, como alerta Alvântara e Vesce (2008). Precisamos compreender as opiniões, os condicionamentos sociais, os posicionamentos, as crenças e as atitudes com procedimentos racional e intuitivo. Esses procedimentos, portanto, ajudaram a perceber os conflitos, os consensos e as contradições nas falas e posturas dos diferentes sujeitos.

2.2 O ESTUDO DE CASO COMO NORTEADOR DO ESTUDO

O estudo de caso foi o caminho metodológico que, portanto, norteou esta pesquisa, porque, de acordo com suas características, contribuiu no desenvolvimento do estudo de forma mais ampla, considerando o contexto específico do objeto pesquisado com possibilidade de diversificar as fontes de informação, o que facilitou a coleta e a análise dos dados.

Em consideração à especificidade e complexidade que envolveu a política de escolarização básica do Posto de Extensão Insinuante, objeto desse estudo, e considerando que se tratava de um objeto único e singular, essa metodologia teve muito a contribuir porque:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevisíveis que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição precisa do objeto de estudo. [...] Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade de estudo de caso é retratar uma unidade em ação. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

As autoras chamaram a nossa atenção para não analisar a realidade a ser investigada com ideias predeterminadas e essa preocupação foi considerada, especialmente neste trabalho, que se configura como uma pesquisa voltada ao campo da educação, marcado pela subjetividade de sentidos e significados, no qual a pesquisadora atua. Por isso, foi preciso considerar os aspectos imprevisíveis que apareceram e, neste sentido, a fase exploratória ajudou na delimitação do objeto investigado. Assim, foi necessário manter essa postura de abertura para a realidade durante o processo, a fim de assegurar a unidade e singularidade do objeto pesquisado.

O estudo de caso associado a procedimentos qualitativos possibilitou a investigação de forma mais ampla, no sentido de compreender a dimensão do real a ser pesquisado, sob o ponto de vista dos participantes, buscando compreender as subjetividades expressas através das culturas e das linguagens que geraram sentidos e significados, quando analisadas criteriosamente, para verificar em que medida elas interferiram no processo e no resultado.

Com esse caminho metodológico tivemos a possibilidade de estabelecer perspectivas epistemológicas mais flexíveis, de acordo com as características do estudo de caso, que segundo Ludke e André (1986) fundamentam-se no pressuposto de que a situação estudada pode suscitar opiniões divergentes. E esse movimento fez com que trabalhássemos essas divergências, no sentido de buscar outros dispositivos e fontes de informações sem comprometer o rigor científico tão necessário à análise dos dados e ao bom andamento da pesquisa.

Nessa perspectiva de conceber o conhecimento de forma dinâmica, durante a coleta de dados tivemos que lidar com os diferentes sentidos e singularidades na análise e interpretação da realidade investigada e, assim, realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico com a intenção de dar suporte às análises dos dados coletados, bem como a utilização de paradigmas críticos, com base na interpretação, para desvelar o fenômeno pesquisado e tratar das contradições em consequência do pensar diferenciado dos envolvidos na pesquisa, traduzidos pelas ideias opositoras sobre o contexto que foi pesquisado.

2.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS E O LUGAR DE ONDE FALAM

Os principais sujeitos desta pesquisa foram os jovens e adultos trabalhadores egressos, funcionários do Grupo Insinuante, residentes em vários bairros de Salvador e de Simões Filho, que retomaram o seu processo de escolarização básica para a conclusão do ensino fundamental e médio, no período de 2010 e 2011, como estudantes do Posto de Extensão vinculado ao Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, situado à Rua Conselheiro Spínola, bairro dos Barris, praticamente a única escola específica de educação de jovens e adultos em Salvador. Por ser um espaço específico para jovens e adultos, tem a responsabilidade de executar as políticas e programas de escolarização dessa modalidade de educação e, assim, desenvolveu essa experiência junto à empresa do Grupo Insinuante, cuja central fica localizada no distrito de Lauro de Freitas, onde aconteceram as aulas.

Depois de firmado o Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria da Educação e a Empresa Insinuante oficialmente, 80 trabalhadores foram matriculados e distribuídos em duas turmas, 40 alunos no ensino fundamental e 40 alunos no médio, passando a fazer parte, como estudante da educação de jovens e adultos, da rede estadual de ensino. Porém, as aulas aconteciam na empresa, que era responsável pela organização do espaço de sala de aula, pelo material didático, pela alimentação escolar e contratação de um coordenador pedagógico e dos professores. No caso específico desse Posto de Extensão Insinuante, o coordenador e todos os professores contratados eram efetivos da Secretaria do Estado e atuavam no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto. Esse Centro Educacional exercia o papel de escola de vinculação e, portanto, era responsável

pelo acompanhamento do trabalho pedagógico e pela certificação sob a orientação da coordenação de jovens e adultos da SEC/BA.

Depois de três anos de conclusão do ensino médio, 31 trabalhadores ainda continuam na empresa e, destes, sete homens e uma mulher participaram efetivamente da pesquisa como estudantes egressos. O perfil desses egressos foi de adultos com idade entre 32 a 60 anos, moradores dos bairros de Cajazeiras, Itinga, São Cristovão, Alto do Coqueirinho e da cidade de Simões Filho, maioria de cor negra, com mais de 10 anos de empresa.

O olhar desses estudantes trabalhadores, como egressos, foi fundamental para estabelecer em que medida essa política de escolarização, que foi até o espaço do trabalho, implicou na formação humana e na qualificação profissional dessas pessoas. Além da participação dos estudantes trabalhadores tivemos também a colaboração dos técnicos da Secretaria da Educação e da Empresa Insinuante, coordenação pedagógica, técnicos da coordenação de jovens e adultos da SEC/BA e funcionários da empresa do setor de Recursos Humanos (RH), que contribuíram na medida em que as informações ajudaram a elucidar os contrastes enriquecendo as informações sobre o Programa Posto de Extensão Insinuante.

2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL COMO ELEMENTO AUXILIAR DO ESTUDO

A metodologia do estudo de caso abriu possibilidades para o uso de vários dispositivos para coleta de dados e, dessa forma, possibilitou selecioná-los de acordo com as necessidades do tema a ser estudado. No caso específico desse estudo, a consulta a fontes documentais oficiais foi essencial porque, nesse caso em particular, foi preciso consultar os dados de arquivos para levantamento do contexto histórico em que foi criada a política pública de escolarização do Programa Posto de Extensão e o Posto de Extensão Insinuante, com vistas a compreender as mudanças ao longo do tempo em diferentes períodos da educação de adultos do Estado da Bahia.

Os dados coletados das fontes documentais também corroboraram para o enriquecimento, no momento da análise, no sentido de comprovação das informações coletadas das entrevistas através do confronto das informações

colhidas das fontes oficiais. Assim, a consulta aos documentos foi de grande valia para essa investigação porque:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p. 39).

Além de se constituir em uma fonte poderosa, os documentos como dispositivo de coleta também apresentaram algumas vantagens, porque o seu custo em geral foi baixo e puderam ser utilizados para a obtenção de informações quando a presença do sujeito se tornou praticamente, impossível e, por isso, esse dispositivo se caracterizou como sendo uma fonte não reativa.

Mas, foi preciso tomar alguns cuidados com os documentos pesquisados no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e na Secretaria da Educação, principalmente pelo formato em que se apresentava e, mesmo possibilitando a coleta de informações significativas adequadas com as exigências da pesquisa, tivemos que dispensar bastante atenção para a sua autenticidade. Mesmo os documentos oficiais, que a princípio poderiam ser considerados mais fidedignos, também poderiam apresentar falhas difíceis de serem detectadas pelo pesquisador (GIL, 2009).

O tema dessa pesquisa exigiu, também, a utilização de documentos administrativos, arquivados na Secretaria da Educação que, além de auxiliar na escolha de outros dispositivos de coleta de dados utilizados durante o processo da investigação, foram fundamentais também como instrumentos potencializadores do estudo, possibilitando a percepção de quais as implicações na formação humana e na qualificação dos estudantes trabalhadores egressos, através das informações coletadas sobre a estrutura, organização e contextualização da política de escolarização básica do Programa Posto de Extensão Insinuante.

2.5 GRUPO FOCAL E ENTREVISTA: A VEZ E A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esse estudo de análise sobre a política pública de escolarização básica do Posto de Extensão Insinuante, a partir da visão dos estudantes trabalhadores egressos, justificou as escolhas desses dispositivos pelo potencial que têm de assegurar, no processo de coleta de dados, a vez e a voz dos envolvidos na pesquisa.

Como dispositivo de coleta de dados, o grupo focal proporcionou uma dinâmica onde os participantes interagiram entre si em um processo dialógico, com mediação, que como afirmou Gil (2009) resultou em informações que vão para além do que as pessoas pensavam, mas também informou sobre o que sentiam e como agiam.

A coleta de dados resultante, portanto, deste dispositivo forneceu mais informações importantes para a efetivação da pesquisa e elucidou novos aspectos relacionados aos objetivos propostos na tentativa de descobrir as interferências na formação humana e profissional dos estudantes. Assim, formamos um grupo focal, com oito participantes, composto pelos estudantes trabalhadores egressos da política de escolarização do Posto Insinuante. De acordo com Melo e Araújo (2009), a adesão ao grupo deve ser voluntária e na composição deve considerar algumas características homogêneas dos participantes, mas com variações entre eles para que apareçam opiniões diferentes e divergentes.

Nesse sentido, entramos em contato com os participantes para sentir o grau de envolvimento com a temática e a vontade em participar da pesquisa, o que assegurou a interação do grupo e possibilitou maior riqueza nas formas de registros. Para isso, foi preciso um planejamento bem estruturado, com as etapas bem definidas, com objetivo claro, o que ajudou na escolha dos participantes para a composição do grupo e na elaboração do roteiro das questões que foram discutidas, atingindo, assim, os resultados desejados.

O grupo focal também contribuiu com a pesquisa, ajudando na seleção de participantes para as entrevistas, inclusive na orientação para o processo de formulação das questões. O grupo focal representou o grande momento de interação com a mediação do diálogo, por meio da escuta coletiva, revelando as

convergentes e divergentes opiniões que foram tecendo e configurando os dados que deram sustentação a análise da temática da pesquisa.

As entrevistas também contribuíram, como dispositivo de coleta de dados, para esse estudo, com informações essenciais para a composição das análises e dos resultados, uma vez que possibilitaram a escuta dos participantes, captando todas as nuances do comportamento humano. Por isso, Gil (2009) afirmou que a entrevista quando bem conduzida, possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano.

Isso demonstrou o valor desse dispositivo, além do fato de ser muito flexível, permitindo a liberdade de escolha da modalidade de entrevista e, nesse caso, fizemos a opção pela modalidade semiestruturada, porque permitiu adaptações, através de um esquema básico, o que fez com que os entrevistados se sentissem à vontade para participar e contribuir. Assim, ficou mais fácil adequar esse dispositivo no momento das entrevistas com os diferentes atores, funcionários da Secretaria da Educação e Empresa Insinuante e obter informações valiosas para a exploração do tema em estudo.

Assim, a intenção na utilização desse dispositivo foi com o intuito de coletar dados que demonstrassem a realidade e respondessem as indagações sobre o Posto de Extensão Insinuante no que se referia às relações construídas com a integração entre escola/trabalho e escolarização/profissionalização, assim como suas implicações na formação dos estudantes trabalhadores egressos.

2.6 ETAPAS DO PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento do estudo foi necessário organizar o processo para a coleta de dados, tendo em vista a sua importância para a análise e resultado da pesquisa. Assim, a pesquisa foi organizada em etapas distintas, considerando a sua natureza e os dispositivos utilizados. Essa dinâmica contribuiu para a aplicação da metodologia, no sentido de proporcionar mais clareza no processo da investigação.

A primeira etapa foi a da contextualização da pesquisa, onde estabelecemos uma conexão entre o tema da pesquisa e a minha experiência na educação de

jovens e adultos. Durante a minha trajetória como docente e coordenadora da educação de jovens e adultos da rede estadual sempre questioneei o modelo de escolarização utilizado para atender aos jovens e adultos trabalhadores, a relação com a vida e com o próprio trabalho. Assim, iniciar a pesquisa contextualizando como esse percurso foi desenvolvido foi importante para a compreensão desse estudo. Nessa etapa também iniciamos o estudo bibliográfico que fundamenta essa pesquisa.

Na segunda etapa intensificamos os estudos bibliográficos com leituras e fichamentos dos referenciais bibliográficos, definimos a fundamentação teórica e os conceitos básicos que nortearam a pesquisa, considerando os aspectos relacionados às questões centrais, expressas no problema, investigadas no Programa Posto de Extensão Insinuante.

Na terceira etapa iniciamos o trabalho de campo, com visitas mais sistemáticas ao Centro Estadual Magalhães Neto, à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e ao Setor do Grupo Insinuante, com a finalidade de, como pesquisadora, conhecer essas instituições, o trabalho que realizam e continuar as consultas às fontes documentais para levantamento do histórico, estrutura, funcionamento e abrangência da política de escolarização básica do Programa Posto de Extensão e do Posto de Extensão Insinuante.

Na quarta etapa realizamos o trabalho de campo, com a aplicação das entrevistas semiestruturadas e realização de grupo focal e, para isso, foi necessário agendar com antecedência os encontros com os envolvidos na pesquisa, definindo os locais e horários para evitar transtornos e imprevistos que dificultassem a minha participação como pesquisadora e a dos entrevistados, já que todos eram trabalhadores.

A última etapa foi a da categorização e análise de dados. Nessa etapa se efetivou a definição das categorias que foram analisadas com base nos dados coletados e referenciais selecionados para a obtenção dos resultados e, durante o processo de análise, foram confirmadas ou negadas as hipóteses levantadas na elaboração do projeto de pesquisa.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: REVENDO CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Como já foi explicitado anteriormente, a trajetória da educação de jovens e adultos sempre foi marcada por vários momentos e situações que exigiram constante reflexão para compreendê-la enquanto modalidade de educação cuja origem se deu nas lutas reivindicatórias pelo direito à educação. Assim, sempre ocupou espaço na agenda dos movimentos sociais e dos Fóruns de EJA devido às condições em que vivem seus estudantes na sociedade de modelo capitalista neoliberal, que se utiliza das políticas educacionais para legitimar os interesses socioeconômicos e culturais da classe burguesa. Nesse sentido, foi necessário conhecermos as relações dessa modalidade de educação com a qualificação profissional na tentativa de compreender os conceitos e significados na perspectiva da educação básica.

Dessa forma, para o entendimento das relações da educação de jovens e adultos no contexto da qualificação profissional, foi preciso buscar no movimento da história as interfaces entre a educação/escola/trabalho, visto que a educação de pessoas adultas no Brasil sempre esteve associada ao mundo do trabalho, por atender, prioritariamente, aos trabalhadores e trabalhadoras que sofrem os efeitos das políticas ditadas pelas leis do mercado na organização dos processos produtivos. Como uma das consequências dessas políticas, destacamos a negação dos conhecimentos dos trabalhadores, construídos ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho, os quais concretizam a sua existência como pessoa humana.

Se a existência humana, não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.31).

A negação dos conhecimentos gerados na vida pelo trabalho trouxe sérias implicações para a formação humana, porque a construção da existência do homem se dá pelo trabalho e é nesse processo educativo que vai se fazendo e aprendendo a ser homem, portanto, a origem do humano está atrelada à origem da educação.

Isso significa que educação e trabalho são dois elementos determinantes na formação do ser humano, porque além de contribuir na construção da própria existência, são também essenciais na constituição da identidade. Em se tratando da educação de jovens e adultos, a educação e o trabalho precisam ser considerados enquanto produtos culturais, porque exercem forte influência na forma como as pessoas jovens, adultas e idosas constroem suas trajetórias e se posicionam na sociedade.

Os produtos culturais, frutos das relações entre trabalho e educação, são refletidos nos instrumentos administrativos e pedagógicos, sendo necessário retomar a função da escola enquanto espaço de aprendizagens, no sentido de sabermos como as culturas, os conhecimentos aprendidos no trabalho e a construção da existência do coletivo de estudantes trabalhadores foram reconhecidos no processo de desenvolvimento da prática educativa. Nessa perspectiva, a formação humana exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora (CIAVATA e RUMMERT, 2010).

Nesse contexto, a qualificação profissional foi abordada com base na compreensão da relação escola-trabalho, tendo em vista a formação humana com o foco na escolarização básica ofertada pela rede estadual de ensino. Assim, foi preciso se reportar aos modelos produtivos baseados no fordismo e a utilização da teoria do capital humano para o entendimento das diferentes concepções de qualificação profissional e suas implicações na prática escolar e na formação geral dos estudantes trabalhadores.

Ainda nesse contexto, tornou-se imprescindível pensar o trabalho como princípio educativo, no sentido da superação da visão dicotômica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e buscar a garantia do direito à formação básica do estudante trabalhador através da oferta da escolarização que colabore na sua formação geral e qualificação profissional.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS RELAÇÕES ESCOLA E TRABALHO

Na educação de jovens e adultos a relação entre escola e trabalho sempre foi marcada por tensões provocadas pelas questões socioeconômicas que refletiam na concepção pedagógica e na variação da oferta da escolarização básica para os estudantes trabalhadores. No mesmo período em que a educação brasileira e, em especial, a educação de jovens e adultos avançava na conquista dos direitos legais, com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, o setor do trabalho passou por grandes transformações com o avanço do neoliberalismo e da economia globalizada.

Essas transformações econômicas foram responsáveis pelo retrocesso na garantia de direitos sociais, como o direito à educação e ao trabalho, repercutindo na vida dos estudantes trabalhadores, dos grupos populares, causando impacto no processo de sua existência. Diante disso, torna-se importante compreender a dimensão do significado que o trabalho tem para os trabalhadores dentro da sociedade para não construir uma visão meramente utilitarista e reducionista de trabalho.

Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução física-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade). (FRIGGOTO, 2012, p 21).

É preciso compreender o trabalho com base nas relações sociais distintas, que podem servir para oprimir e para libertar. Na sociedade capitalista a relação é construída através da força, do poder e da violência, naturalizando a exploração pela mais-valia e acumulação de riquezas com a falsa ideia de que todos os trabalhadores podem adquirir riquezas pelo próprio trabalho.

Porém, os movimentos dos trabalhadores acreditam que, a partir de uma visão emancipatória, podemos construir relações de trabalho para além da obtenção de bem materiais, mediadas pelos valores culturais, sociais, artísticos e estéticos fundamentais para a existência humana. Nesse sentido, nos alerta Freire (1996)

quando esclarece que “[...] o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente.” (FREIRE, 1996, p. 127).

Isso demonstrou que a escolarização dos estudantes trabalhadores, historicamente, sempre esteve associada aos interesses do capital e de seus modelos produtivos que influenciavam diretamente as políticas educacionais. E, nesse sentido, é importante lembrar que a escola enquanto instituição gestada no período moderno, marcado pela ascensão da burguesia, estava envolvida nesse processo e foi importante na consolidação do poder burguês, caracterizando-se como uma instituição pública, gratuita, universal e laica.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura política-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. (FRIGGOTO et al., 2005, p. 3).

A contradição entre a estrutura política e econômica e as relações sociais na sociedade resultou na dualidade na educação, com a existência de duas escolas: uma clássica com base científica e outra pragmática e instrumental, evidenciando-se a contradição quando separa os que pensam dos que executam e os que dirigem dos que são dirigidos, os que realizam o trabalho intelectual dos que realizam o trabalho manual e, com isso, reforçou a existência da sociedade de classes e a desigualdade entre elas, colocando a classe trabalhadora numa condição de inferioridade e submissão pela negação do acesso ao conhecimento científico e exposta a uma formação pelo trabalho meramente instrumental.

Essa situação gerou várias formas de resistência entre educadores e trabalhadores nos espaços dos movimentos sociais e nos movimentos sindicais, no sentido de enfrentamento da visão burguesa do trabalho e de pensar em outras formas da classe trabalhadora se relacionar com o sistema produtivo, rompendo com a separação entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, reconhecendo o trabalho como princípio educativo. Segundo Arruda (2012), trata-se de articular

dialeticamente essas dimensões como condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos.

Mas mesmo com os movimentos de resistência, a escola e, em particular, a escola de educação de jovens e adultos ainda continua travando essa luta, no sentido do enfrentamento ao projeto de educação da classe burguesa brasileira que continua alheia à universalização da educação básica, mascarando as políticas educacionais para os jovens e adultos com um suposto ideário democrático, através da oferta de algumas oportunidades de elevação da escolaridade para atender exigências do processo produtivo atual de concentração do capital. Isso se revela na forma como a escola se organiza internamente.

Nossa escola organiza-se em todos os níveis, pela lógica fordista. Como tal, está estruturada para ensinar a muitos alunos – como se eles fossem apenas um – os conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual. Construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo. (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p.466).

A dominação do poder hegemônico burguês sobre a escola se revela na forma de organização do tempo/espaço pedagógico, tendo o currículo como instrumento de controle, adequando-o a lógica fordista da produção baseada na padronização em grande escala, com o estudo de conteúdos fragmentados para todos de forma igual. Porém, essa dinâmica não se ajusta à educação de jovens e adultos pela singularidade e especificidade dos seus sujeitos, que são diversos pelas próprias condições de vida e trabalho, exigindo outros parâmetros que acolham as suas experiências e suas trajetórias de vida tão importantes para o processo educativo. Nessa perspectiva, é oportuno ressaltar o que disse Gomez (2012), quando afirma que o capitalismo neoliberal, de fato, não recusa o direito à escola; o que ele não admite é mudar a função social da escola.

Para questionar a função social da escola é necessário admitir que não seja o único espaço social e de aprendizagens e que os locais educativos em potencial é onde acontecem as práticas sociais e produtivas, porque são nesses espaços que “[...] os trabalhadores se educam, constroem sua identidade coletiva e constroem um saber social contra-hegemônico; conseqüentemente, será aí que a burguesia tentará

o verdadeiro controle e a negação do direito a verdadeira educação dos trabalhadores.” (ARROYO, 2012, p.124).

O olhar mais apurado sobre a prática da escolarização de jovens e adultos demonstrou que os estudantes trabalhadores trazem, cotidianamente, para a escola e para as salas de aulas esses conhecimentos, aprendidos coletivamente em outros espaços; mas esses conhecimentos são impedidos de ocupar o “território” do currículo pela lógica fordista capitalista, que impede de compreender a escola para além de um espaço físico ocupado por pessoas distribuídas em salas de aulas. A escola não pode ser analisada somente pelas suas características físicas e materiais, mas, principalmente pela sua configuração singular, enquanto sistema humano de ação organizada (AMORIM, 2007, p.73)

Mas os trabalhadores, mesmo diante desses desafios, não abrem mão da escola e da escolarização porque na compreensão de Friggoto (2006, p.205):

[...] o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que vive, é uma forma de poder. Por isso não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém a “defesa da desescolarização”. Por outro lado, ele resiste a um tipo de educação que não tem nada a ver com as preocupações concretas por sua existência, ou que nega seu saber acumulado no trabalho e na vida.

A escolaridade continua sendo uma reivindicação dos jovens e adultos trabalhadores por perceberem a sua importância no contexto das relações sociais, mesmo reconhecendo que a escola não atende às suas necessidades enquanto classe trabalhadora. Dessa forma, resiste ao modelo de escola e de educação imposto, reagindo à organização dos conteúdos ensinados que reforçam a visão dicotômica entre vida/trabalho/ciência. Por isso, segundo Pistrak (2000) é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida.

Neste contexto, foi necessário retornar a questão inicial desse capítulo sobre a importância da educação e do trabalho na formação humana para perceber como essa dinâmica vem sendo construída na sociedade, a fim de pensar processos educativos emancipatórios, contrariando a visão mercantilista da educação. Contudo, para entender e intervir nessa dinâmica, foi preciso conhecer as condições sócio-históricas onde estavam sendo gestadas e, para isso, consideramos essencial identificar na sociedade capitalista as consequências da relação entre capital e trabalho na formação humana do estudante trabalhador.

Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa ideia da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre capital e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. (TONET, 2012, p.76).

A inversão entre capital e formação cultural colocou o trabalho como atividade principal, porém não mais na perspectiva criativa da expressão das potencialidades humanas, mas como meio de produzir bens materiais como mercadorias dentro da lógica capitalista, privilegiando o ter sobre o ser. Essas mudanças repercutiram na concepção de formação humana e, por isso, a necessidade de compreendê-la no movimento de constituição do gênero humano, que se fazem homens e mulheres nas relações que estabelecem entre si e com os outros, através das atividades que realizam na interação com a natureza, produzindo conhecimentos e satisfazendo as necessidades básicas.

Assim, educação e trabalho são construções sociais, fundamentalmente humanas, por estarem diretamente ligadas aos processos de vida; por isso, na visão histórico-ontológica. Saviani e Duarte (2010) se referem à educação como promoção humana, como ato de comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação e ressalta a educação como uma atividade especificamente dos seres humanos. Como atividade especificamente humana, a educação, da mesma forma que o trabalho, está sujeita a contribuir também para situações de exclusão e desigualdade. Contudo, a intenção desse estudo foi descobrir a possibilidade de pensá-los na perspectiva emancipatória, ou seja, na dimensão da formação humana integral.

Nos Pareceres, Resoluções e Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após a Constituição Nacional de 1988, que orientam a educação básica, quando se referem à formação fazem referência à formação comum ou formação geral, como aquisição de competências a serem desenvolvidas para atendimento às mudanças ocorridas no mercado de trabalho em decorrência das inovações tecnológicas que, na segunda década dos anos de 1990, se tornou uma constante nos discursos governamentais. Sendo assim, os documentos do CNE passaram a ser utilizados para fins de conclusão de cursos e

para orientar os processos de certificação, o que acabou distanciando a formação geral da formação humana integral.

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso. (TONET, 2012, p.80).

Para que a formação humana integral aconteça é preciso que os indivíduos tenham acesso aos bens materiais e espirituais necessários para sua plenitude humana e, nesse sentido, a formação integral implica na emancipação humana. Porém a sociedade precisa assegurar esse acesso e, para isso precisará eliminar a exploração e dominação do homem pelo homem, estabelecendo outras relações de sociabilidade. Isso demonstrou o grande desafio de pensar a formação humana no interior da sociedade e, especialmente, no espaço escolar, local em que se efetiva a educação básica que atende aos estudantes trabalhadores.

Nessa perspectiva, para que a formação geral possa ser concebida como formação humana integral é necessário superar a visão de ensino-aprendizagem individualizado, com vistas à aquisição de habilidades, que define os parâmetros visando à conclusão de cursos para viabilizar os processos de certificação propostos pela sociedade capitalista. Essa é a condição fundamental para que a formação geral proporcione o acesso aos bens culturais necessários à humanização pela educação. De acordo com Tonet (2012) é a educação que permite aos humanos os conhecimentos, as habilidades e valores necessários para se tornarem humanos.

Para abarcar todos os bens culturais que favorecesse ao processo de humanização foi preciso utilizar a educação no seu sentido mais amplo para entender as atividades humanas no seu contexto real, concreto. Assim, nesse estudo compreendemos a formação geral da perspectiva da formação humana e, por esse motivo, a importância de investigar a política de escolarização básica do Programa Posto de Extensão a partir do olhar dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, levando em consideração seus contextos e subjetividades para encontrar formas de enfrentamento da lógica mercantilista da educação, que causa

exclusão e desigualdade pelas relações de dominação estabelecidas entre escola/trabalho/ formação.

Ao destacar a relação entre trabalho/educação/formação, os movimentos sociais de trabalhadores(as) das cidades e dos campos criticam a simplificação a que se reduzem essa relação às políticas de formação para o trabalho, de programas para a capacitação para a produção industrial e agrícola, para o domínio da técnica, das competências para a maior produtividade, para a disputa do mercado de emprego ou para empregabilidade e a sobrevivência suportável. Os movimentos sociais têm sido críticos desses programas de que são os destinatários preferidos. (ARROYO, 2012, p.89).

Os movimentos sociais de trabalhadores são alguns dos espaços que contribuem para perceber essas relações de dominação entre trabalho/educação/formação porque denunciam a simplificação das relações dessas políticas que reduzem apenas à formação para o trabalho, com vistas para o mercado de emprego ou empregabilidade, mantendo o trabalhador numa condição de sobrevivência suportável. Assim, essa pesquisa se propôs, como contribuição para pensar as políticas de educação de jovens e adultos, a perceber enquanto políticas de escolarização seus propósitos e em que medida se afastou ou se aproximou das expectativas existenciais dos estudantes trabalhadores, sabendo que a construção da existência se dá na relação entre educação e trabalho.

Como a escola é um dos espaços onde a síntese dessa relação se concretiza, a educação básica precisa ser concebida como promoção humana e o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo e formador do ser humano. Portanto, não tem como separar cultura/trabalho/educação/ciência, porque essa é a maneira do homem de produzir-se humano e identificar-se com os outros humanos.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Diante da complexidade que envolve a relação entre escola e trabalho foi oportuno conhecer, de forma mais objetiva, como esse processo ocorreu na rede estadual de ensino da Bahia. Mas, primeiramente, houve a necessidade de compreender em que condições históricas essa relação foi construída, considerando

a estrutura e organização em que a escola para jovens e adultos estava inserida. Assim, retomamos alguns aspectos históricos da educação de jovens e adultos do Estado para facilitar a compreensão do processo de escolarização básica dos estudantes trabalhadores, estabelecendo as inter-relações com as diferentes concepções de qualificação profissional.

Como já foi mencionado, a educação de jovens e adultos durante muito tempo foi ofertada por iniciativa da sociedade civil, ligada aos movimentos de educação popular e, na Bahia, na década de 1980, se destacaram as escolas comunitárias que ofertavam classes de alfabetização de adultos; isto ocorria porque, nessa época, não havia muito interesse do Estado em financiar e regularizar o atendimento dessa educação dentro do sistema de ensino. O documento intitulado “Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos na Bahia” sistematizado por Paiva (2002, p.9) esclarece que:

O atendimento na educação de adultos, no período de 70 a 90, se realizou de forma distanciada, isolada mesmo dos processos educacionais regulares, muito embora o Estado da Bahia, através do Departamento de Educação Continuada, tenha avançado no sentido da implantação de cursos supletivos na rede regular de ensino em algumas escolas, além de ter feito um trabalho pedagógico inovador efetivo, nos centros e postos de educação de adultos.

Nesse período predominavam os cursos supletivos e exames, com fortes características compensatórias e aceleradas, distanciados dos processos educacionais regulares, implantados nos Centros de Educação de Adultos com atendimento individualizado. Porém, como o resultado não estava sendo satisfatório, foram implantados cursos de suplência regulares nesses Centros, com frequência obrigatória. Mas, ainda assim, esses cursos não se constituíam em uma política clara com objetivos que contribuíssem para a efetivação de práticas pedagógicas mais consistentes. De acordo com o documento, somente em 1991, a educação de jovens e adultos passou a ser uma gerência dentro da estrutura funcional da Secretaria da Educação e, em vista disso, precisou-se realizar um mapeamento das ofertas extintas ou que não eram financiadas pelo sistema de ensino.

Uma das razões da criação dessa gerência estava no impacto causado pela mobilização em prol do movimento pela Constituição Federal de 1988 que, após sua aprovação, fortaleceu a luta pelo direito à educação, reconhecendo a educação de jovens e adultos como educação básica e não mais como ensino supletivo, o que

significou que os jovens e adultos passaram a ser considerados como sujeitos de direitos e não mais como aqueles que precisavam ser compensados pela “escolaridade perdida”. Nesse contexto houve um aumento significativo da demanda pela escolarização e a rede estadual precisava dar respostas a essa nova situação.

Além disso, havia no Estado da Bahia uma forte pressão para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho devido às exigências do neocapitalismo globalizante que estava se consolidando no território brasileiro.

Ao longo da década de 90 a demanda pela escolarização vai-se acirrando, pressionada por várias exigências: uma delas, a do mercado da força-de-trabalho, quanto à certificação de conclusão de escolaridade por nível de ensino; outra, a que associa a maior competência para a disputa no mercado – de poucas ofertas de emprego e de trabalho formal – aos processos de escolarização. Todas essas exigências levaram muitas redes públicas estaduais e municipais à organização de projetos de EJA, em resposta aos demandantes. (PAIVA, 2002, p.10).

As observações de Paiva (2002) demonstraram que, na Bahia, a relação entre escola e trabalho também foi condicionada pelas exigências do mercado da força de trabalho, estabelecendo ligação entre o certificado de conclusão, a disputa no mercado, as poucas ofertas de emprego aos processos de escolarização. Essas exigências inicialmente foram relacionadas ao modelo de qualificação formal da época, que se adequava ao sistema produtivo fordista, baseado na produção em série, exigindo do trabalhador tarefas meramente técnicas e, portanto, específicas, repetitivas e sem criatividade, cuja base teórica era o capital humano, que reconhecia na educação um grande potencial de gerar capacidade para o trabalho.

A teoria do capital humano vinculou a educação ao desenvolvimento econômico e, em função disso, o investimento realizado por cada indivíduo definia o posicionamento futuro no mercado de trabalho, além de fomentar a ideia de que o investimento no humano poderia aumentar a produtividade. A vinculação da educação à teoria do capital humano, criada após a segunda guerra mundial, provocou mudanças na relação capital e trabalho, e, conseqüentemente, no processo educativo, atingindo todas as formas de educação; não só a educação formal, mas também, os processos educativos não formais e informais, que passaram a ser considerados importantes na formação para o trabalho, uma vez que favorecia a aquisição de competências necessárias para atuar no novo modelo produtivo mais flexível.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num fatores fundamentais para explicar economicamente, as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade de renda. (FRIGGOTO, 2006, p.40).

Esses condicionamentos esclareceram sobre a mudança ocorrida na educação com a redução do processo educativo como um todo, em habilidades intelectuais com o desenvolvimento de determinadas atitudes e conhecimentos, para gerar capacidades de trabalho e, por meio da educação, justificar economicamente as diferenças de produtividade e renda. Vale lembrar que no tocante à educação de jovens e adultos essas mudanças foram anunciadas pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997, na Alemanha, em Hamburgo, com a compreensão da educação como um processo que se desenvolve ao longo da vida. Por isso, para Manfredi (2013) passou-se a desenvolver uma crença político-ideológica do “poder da educação escolar” como mecanismo de acesso a posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais e organizacionais que condicionam os trabalhadores no mercado formal de trabalho.

O fato de privilegiar a dimensão escolarizada na qualificação para a formação profissional, com a finalidade de preparar o trabalhador para ingressar no mercado formal também fez com que a rede estadual de ensino se voltasse mais para o atendimento das pessoas jovens e adultas, com a preocupação de desenvolver as habilidades de ler, escrever e realizar cálculos, incluindo, efetivamente, essa modalidade de educação dentro do sistema de ensino, rompendo com o isolamento e garantindo o acesso ao ensino fundamental conforme estabelecido pela Constituição de 1988.

A partir de 1990, portanto, a demanda se tornou cada vez mais crescente, o que obrigou a rede estadual da Bahia a pensar em outras formas de escolarização para a educação de jovens e adultos e definir políticas que reconhecessem o direito à educação com a ampliação do acesso. Assim, a Secretaria da Educação universalizou o primeiro segmento do ensino fundamental para toda a rede estadual e, nesse momento, os professores nas escolas começaram a pensar currículos adequados para essa modalidade, criando um clima favorável para pensar a

escolarização de jovens e adultos com base nas novas possibilidades, com a mediação da formação continuada dos docentes.

Ainda de acordo com o documento sistematizado por Paiva (2002), em 1993, os cursos presenciais do ensino fundamental estavam implantados em 191 escolas, atendendo a 42.000 alunos. O movimento de inclusão foi crescente e paulatino, motivado principalmente pelas necessidades crescentes dos estudantes dessa educação. Nesse contexto, para a rede estadual de ensino, a educação de jovens e adultos tinha um objetivo definido relacionado às questões da educação e do trabalho.

O objetivo da EJA é proporcionar uma educação apropriada aos alunos que estão realizando a educação básica com idades acima das consideradas adequadas, principalmente aqueles que estudam no turno noturno por exigências do trabalho. A garantia de prosseguimento dos estudos expressa o sentido da equidade, possibilitando patamares de conhecimentos cada vez elevados, ao se assegurar uma educação de qualidade, com identidade própria. (PAIVA, 2002, p.14).

Com esse objetivo de proporcionar uma educação básica apropriada, com identidade própria, principalmente, para aqueles que estudavam a noite, garantindo o prosseguimento dos estudos, percebemos que houve um avanço significativo na elaboração da política de escolarização básica na rede estadual, embora ainda com certa indefinição dos seus sujeitos, visto que os termos “idades acima das consideradas adequadas” e “exigências do trabalho” não são suficientes para defini-los. Assim, era comum encontrar nas turmas de jovens e adultos muitos adolescentes e até mesmo crianças de 12 anos de idade que “fracassavam” no ensino fundamental diurno. Essa situação foi reforçada quando essa modalidade foi transformada em Cursos de Aceleração para correção da distorção idade/série como uma forma de continuar a receber os recursos do FUNDEF.

Mas, nesse período, a educação de jovens e adultos do Brasil começou a sofrer pressão dos organismos internacionais pela mudança de paradigmas dos modelos produtivo e educacional que influenciaram na qualificação profissional dos trabalhadores. No âmbito do sistema capitalista surgiram novas formas de organização do trabalho propostas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), exigindo novos conhecimentos, para atender a um modelo mais flexível de produção conhecido como modelo pós-fordista ou flexível de produção.

Anteriormente, quando predominava o modelo fordista de produção, eram exigidas dos trabalhadores posturas meramente técnicas e especializadas para garantir a produção em série com o controle rígido do tempo e do movimento dos empregados. Com a superação desse modelo, em razão do desenvolvimento da tecnologia usada para a produção, começou a exigir outras características de natureza subjetiva, apontadas por Helal e Rocha (2008), como a abertura a mudanças, capacidade de assumir riscos continuamente, criatividade e flexibilidade. Foi nesse contexto que se situou a sociedade do conhecimento, determinada pelo avanço tecnológico e marcada pela velocidade das mudanças e pelas incertezas, predominando as relações entre indivíduos, minimizando, portanto, as interações sociais.

Assim, surgiu a necessidade de requalificar os trabalhadores em função das alterações tecnológicas para adquirir os conhecimentos de ordem subjetiva e abrir-se a novas habilidades para além do conhecimento técnico laboral. Em vista dessas alterações, a educação também sofreu mudanças para se ajustar ao novo modo de produção flexível e a UNESCO foi o órgão responsável na preparação dos países para efetivar as reformas educativas no campo organizacional e pedagógico.

No pensar de Friggoto et al. (2009), a resposta para as alterações no processo educativo na década de 1990 foi a chamada pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparavam o indivíduo para além do emprego, ou seja, para a empregabilidade. Dessa forma, foram lançadas as bases das reformas educacionais e, por isso, a ênfase dada ao poder da Aprendizagem e da Educação de Jovens e Adultos na última Conferência Internacional de Educação de Adultos, no ano de 2009, em Belém/Brasil e, ao mesmo tempo, a manutenção da perspectiva sobre a aprendizagem ao longo da vida da conferência anterior. Essas reformas educacionais fundadas nas novas concepções de trabalho, com base na flexibilização, exigiram do trabalhador, ao contrário da qualificação formal, outras competências além das já citadas por Heal e Rocha (2008); competências que colaborassem na formação para a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de comunicação e a polivalência.

Sendo assim, a noção de competências precisa ser significada; seu uso é suscetível a disputas, não é aleatório. Ela ganha significado e sentido dentro do contexto em que é empregada. Em quaisquer casos, contudo, o uso da noção de competências se distancia de uma concepção puramente escolar

ou intelectual do percurso e das práticas profissionais. Pressupõe, ao contrário, um processo mais amplo e complexo de ensino-aprendizagem que o escolar e comporta, em doses variáveis segundo a necessidade, uma certa dinâmica inevitável de transgressão dos sujeitos com relação às prescrições que foram definidas para a realização das atividades. (MACHADO, 2013, p.76).

Diante dessas novas exigências, a noção de competência precisou ser ressignificada de acordo com o contexto a ser utilizado, porque era evidente, frente ao novo modelo flexível de produção, que não seria mais possível pensar competências apenas com base em uma visão escolar ou intelectual do percurso e das práticas profissionais. Isso porque, para desenvolver competências relacionadas à subjetividade humana necessitava de um processo de ensino-aprendizagem mais abrangente e complexo no sentido de atingir a qualificação necessária para dar conta das demandas do mercado.

Assim concebida, a noção da qualificação passa a ser apreendida como sendo uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos, na qual o trabalho constitui uma relação social e os espaços de trabalho, instâncias de embates, conflitos e formação. (MANFREDI, 2013, p. 201). Nesses espaços de trabalho, onde aconteceram os embates e conflitos, a formação para a qualificação precisou ser redimensionada na perspectiva da formação humana integral, reconhecendo os trabalhadores como sujeitos produtores de culturas que ao realizar o trabalho estariam também construindo a própria existência.

Nessa dinâmica, verificou-se que os princípios e diretrizes para a educação de jovens e adultos da rede estadual estavam voltados para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicossociais que colaborassem com a aquisição de competências para enfrentar as novas exigências da sociedade do conhecimento. Então, o pluralismo e diversidade, a continuidade de estudos, inserção orgânica no sistema, circulação de estudos e coerência pedagógica, assim como a ação coletiva foram considerados, na época, como princípios importantes na construção de políticas para a escolarização básica de jovens e de adultos.

Porém, Paiva (2002) destacou como o mais relevante para as ações da educação de jovens e adultos, o direito de todos ao ensino fundamental, independente da idade, reconhecido como direito público subjetivo. Essas medidas evidenciaram a importância em analisar essas políticas da rede estadual,

considerando suas intencionalidades, para perceber quais as implicações na formação geral dos estudantes trabalhadores.

No contexto dessas mudanças econômicas e educacionais é importante ressaltar que, na sua trajetória, a rede estadual elaborou várias políticas de escolarização básica nos níveis fundamental e médio para atendimento aos estudantes trabalhadores, entre elas o projeto Aceleração, que foi extinto em 2005; Programa Posto de Extensão, objeto dessa pesquisa; Projeto Tempo de Aprender; Ensino Fundamental EJA e Ensino Médio EJA (extintos em 2008).

As políticas visavam o aumento da oferta com a inserção da educação de jovens e adultos no sistema de ensino e, desse modo, houve a descentralização das salas de aulas, com classes em lugares distantes das unidades de ensino, em espaços organizados da sociedade civil como sindicatos, associações de moradores, igrejas, fazendas, empresas, todas vinculadas a uma escola com os alunos devidamente matriculados na rede estadual de ensino.

No ano de 2007, as políticas de escolarização básica da rede estadual passaram por um processo de avaliação, no sentido de buscar respostas para os seus resultados, tendo em vista as exigências provocadas pelas mudanças propostas pelo Ministério da Educação em sintonia com os princípios anunciados pela UNESCO. Como resultado dessa avaliação, a Secretaria da Educação lançou o documento “Princípios e Eixos da Educação na Bahia”, para o período de 2007 a 2010, apresentando o cenário da educação na Bahia e propondo princípios e eixos para nortear novas ações e políticas de enfrentamento aos desafios encontrados.

Dados oficiais comprovam uma série de deficiências na educação do Estado da Bahia, evidenciando a necessidade de muito investimento e de uma ampla mobilização para desencadear um processo sustentável de avanços sociais. Não há como se pensar, por exemplo, em mudanças sociais e exercício de cidadania com a persistência dos índices atuais de analfabetismo e de desemprego, variáveis altamente correlacionadas entre si e com a pobreza. (BAHIA, 2007, p. 04).

O documento apresentava vários desafios que precisavam ser enfrentados para melhorar a educação básica e evidenciava a necessidade de muito investimento e uma ampla mobilização para promover mudanças sociais e o exercício da cidadania. Mas, para a efetivação dessas mudanças sociais, precisava combater o analfabetismo e o desemprego e, para isso, definiram quinze princípios

gerais e, entre estes, dois se referiram diretamente à educação dos jovens e adultos quando propuseram transformar a escola em um espaço de bem-estar e de valorização do jovem e do adulto, bem como articular as políticas educativas com as políticas dos adultos e dos idosos. Em consonância com os princípios, foram pensados seis eixos e, entre esses, apenas um fez referência à alfabetização de jovens e adultos como direito, devido aos altos índices de analfabetismo no Estado.

Como ações específicas, na área de educação de jovens e adultos, foi criada na rede estadual a política para atendimento a alfabetização de pessoas com 15 anos a mais - o Programa Todos pela Educação (TOPA) - e para o atendimento à escolarização básica foi elaborada uma nova política para atendimento aos jovens, adultos e idosos, denominada “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. De acordo com o documento “Política de EJA da Rede Estadual” (2009), essa política deve garantir o direito dos jovens e adultos à educação básica e, nesse sentido, o Estado assume o compromisso com um novo fazer coletivo, estabelecendo o diálogo com os próprios jovens e adultos e com os educadores e educadoras da educação de jovens e adultos.

Em 2015, as políticas de escolarização básica para atendimento aos jovens e adultos, de acordo com os dados fornecidos pela Coordenação Estadual de Jovens e Adultos (tabela 01), estavam organizadas em várias unidades escolares e distribuídas em ofertas diferenciadas para o atendimento às pessoas jovens e adultas, considerando as suas especificidades de trabalho e de vida, o que facilitou o cumprimento do Estado da garantia do direito à educação para todos. A escolarização organizada em “Tempo Formativo” e “Eixos Temáticos” tem uma estrutura anual, com aulas semanais, para atender aqueles que podem frequentar aulas diariamente. A oferta de escolarização denominada “Tempo de Aprender” está estruturada semestralmente com aulas presenciais e estudos orientados para atender os trabalhadores que vivem em situações adversas.

Tabela 1 - Políticas de escolarização básica para atendimento aos jovens e adultos

POLÍTICAS OFERTADAS	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Tempo Formativo	838	128.713
Tempo de Aprender	47	13.420
Tempo Juvenil	148	9.785
Tempo Juvenil (CASE)	04	339
Tempo Formativo (Espaço Prisional)	20	2.620
Tempo Formativo (Centros Noturnos)	11	4.332
TOTAL	1.068	159.209

Fonte: SEC/BA – Coordenação de Jovens e Adultos, 2015.

Além da oferta das políticas de escolarização “Tempo Formativo” e “Tempo de Aprender”, a rede estadual implantou no ano de 2014, em cumprimento ao estabelecido pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 239/2011, que orienta sobre o funcionamento da educação de jovens e adultos no Estado, a oferta “Tempo Juvenil” para atendimento aos adolescentes de 15 a 17 anos, de acordo com o Artigo 6º, parágrafo 1º. Portanto, o quadro demonstra a existência de três ofertas da educação básica, que além de serem ofertadas nas unidades escolares também funcionam nos espaços das Comunidades Socioeducativas, nos Espaços Prisionais e nos Centros Noturnos de Educação.

É importante observar o número significativo de unidades escolares que ofertam a educação de jovens e adultos e a quantidade de estudantes jovens e adultos que procuram atendimento educacional, através dessa modalidade de educação. Isso evidencia a necessidade de um olhar mais apurado sobre as suas políticas pedagógicas e de financiamento para proporcionar um atendimento que assegure a continuidade da formação desses estudantes trabalhadores, iniciada nos fazeres e saberes da vida, no processo de construção da própria existência como seres humanos.

Diante da trajetória da educação de jovens e adultos na rede estadual, não podemos deixar de reconhecer os avanços, porque seria negar a participação dos populares nas políticas, por meio dos movimentos sociais, na luta pela melhoria de vida e garantia dos direitos básicos. Porém, ainda falta muito para a vivência plena

desses direitos, principalmente no tocante a essa educação que ainda continua ocupando um lugar secundário na agenda das secretarias da educação estadual e municipais, principalmente pelo pouco investimento destinado às políticas de escolarização básica, o que vem negando a uma significativa parcela de jovens e adultos o direito à educação.

Assim, a atuação dos movimentos sociais populares e do Fórum EJA/Bahia foi de grande valia para ajudar na elaboração de políticas emancipatórias, que assegurem o direito à educação como condição essencial para a formação geral e qualificação profissional.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: DA REFLEXÃO À AÇÃO

Estabelecidos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a seguir apresentamos algumas reflexões sobre as formulações e as práticas das políticas de escolarização básica para pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, foi extremamente necessário retomar a discussão sobre a educação como um direito humano e, portanto, pensar a educação de jovens e adultos nessa perspectiva, demarcada com os avanços legais conquistados na década de 1980, momento em que passou a ser considerada como sendo “[...] um campo de direitos e de responsabilidade pública” (ARROYO, 2007, p.19). Essa discussão sobre o direito à educação era uma constante na trajetória histórica e política do país, fortemente debatida pelos grupos populares envolvidos nas lutas pela (re)democratização da política brasileira que entendiam a educação como condição humana.

Todo esse processo foi marcado por um movimento maior, de caráter internacional, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, a partir de 1949, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), órgão internacional, incumbido de pensar as diretrizes educacionais e políticas para a educação e aprendizagem dos adultos.

Assim, foi importante refletir sobre essas conferências que apresentavam diferentes temáticas marcadas pelo contexto histórico internacional da época, possibilitando uma leitura da educação de adultos, principalmente, no tocante às questões socioeconômicas e educacionais de cada década, uma vez que as conferências eram realizadas de dez em dez anos e a última, CONFINTEA VI, foi realizada no Brasil, em 2010, na cidade de Belém.

Nesse contexto, a escolarização básica foi ganhando espaço nas políticas públicas, mesmo que a prioridade ainda estivesse voltada para a alfabetização de adultos, alguns temas passaram a ser problematizados para repensar a educação de adultos, partindo do seu próprio conceito, do entendimento de escolarização básica e do significado das políticas governamentais para os seus verdadeiros destinatários, expressa, inicialmente, na CONFINTEA V, em Hamburgo na Alemanha em 1997.

Duas vertentes importantes passaram a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, passando a assumir a educação como direito humano fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948; a segunda, a educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda vida, independente da educação formal, incluindo nessa vertente ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc. (PAIVA, 2009, p.24).

Como resultado dessa conferência internacional, em Hamburgo, aconteceu uma mudança significativa na concepção de educação de jovens e adultos, que com essa nova configuração foi reconhecida como educação básica estendida a todos os sujeitos independente da idade e, assim, passou a ser considerada como um direito humano fundamental como já estabelecia a Declaração dos Direitos Humanos em 1948. Além disso, foi ampliada a visão de escolarização, para perceber que a educação é um processo contínuo porque se aprende durante toda a vida e, dessa forma, extrapolou o tempo e a aprendizagem determinados pela escola.

Mas, um dos grandes responsáveis por essa configuração na perspectiva do direito e da continuidade da educação foram os movimentos sociais de educação popular, representados nos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, que influenciaram nas ações das Conferências Internacionais de Jovens e Adultos (CONFINTEA), principalmente na década de 1970, mesmo em se tratando de eventos governamentais fechados, interferindo de forma ativa nas discussões, com proposições no sentido de reconstruir a educação de jovens e adultos na dimensão da justiça social e dos direitos humanos.

Os caminhos da educação de jovens e adultos, portanto, sempre estiveram inter cruzados com os movimentos sociais, porque nasceu no seu interior, nas lutas reivindicatórias pelos direitos básicos. Assim, um dos propósitos desses movimentos sempre foi aproximar a educação básica dos jovens e adultos da educação popular para que os seus sujeitos pudessem utilizar, de forma coletiva, a escolarização como instrumento de emancipação.

Diante desse cenário, nacional e internacional, que envolveu a educação de jovens e adultos, foi oportuno realizar o exercício da reflexão-ação para fazer uma releitura das ações geradas desse processo, a fim de buscar construir outras ações para pensar as políticas de escolarização básica e suas implicações na formação

dos estudantes trabalhadores/as na intenção de perceber as possibilidades e atender às suas especificidades para garantir, efetivamente, o direito a educação.

4.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Um olhar mais atento sobre a historicidade da educação de jovens e adultos no Brasil nos ajudou a perceber que essa educação foi gestada em um campo de disputa entre as forças conservadoras e as forças transformadoras e, desse tensionamento nasceram algumas contradições que ao mesmo tempo em que impuseram uma série de limites também abriram várias possibilidades. Diante disso, notamos que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos oscilavam, por um lado, entre os interesses de grupos governamentais que se revezavam no poder com a preocupação de garantir o desenvolvimento econômico e, por outro, pelas aspirações dos movimentos sociais populares que lutavam pelo direito à educação como condição essencialmente humana.

Portanto, para compreender como a educação de jovens e adultos e as políticas de escolarização básica foram se constituindo no sistema educacional brasileiro, foi necessário fazer uma retrospectiva da política nacional, principalmente nos períodos de (re) democratização que oportunizaram outras formas de pensar e agir, para além de políticas de campanhas de alfabetização, buscando sinalizar a necessidade da continuidade dos estudos, mesmo diante de todos os desafios enfrentados.

Assim, para estabelecer a relação entre a escolarização básica e esses períodos históricos, foi preciso revisitar alguns movimentos de educação de adultos nos anos de 1940 até o início dos anos de 1960, especialmente a experiência de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, para desconstruir a ideia de que essa e outras experiências que aconteceram nessa época se restringiram apenas à prática de alfabetização de adultos.

Na realidade esses movimentos foram fundantes para repensar a práxis educativa na singularidade dos grupos populares e, portanto, serviram como referência para estruturar politicamente e pedagogicamente a educação de jovens e adultos, com possibilidades de pensar as políticas de escolarização básica na

dimensão dos sujeitos coletivos dessa educação, partindo do lugar que ocupa na sociedade e levando em consideração seus saberes, suas culturas e seus percursos.

Com a retomada do processo de democratização do país, durante os anos de 1980, interrompida pelo regime militar, a sociedade brasileira sofreu profundas mudanças. A Constituição Federal de 1988, resultado de um grande processo democrático de participação popular, trouxe um novo ânimo para aqueles coletivos que há muito tempo lutavam por direitos sociais. E, após dezenove anos, a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida como modalidade da educação básica assegurada também pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Porém, esse período revelou uma “[...] contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.119).

Isso significou que, embora legalmente já estivesse assegurado o direito à escolarização básica às pessoas jovens e adultas, independente da idade, as políticas públicas governamentais elaboradas para esse fim continuavam negando esse direito, por meio da disseminação da ideia de uma educação compensatória e supletiva, a serviço das políticas econômicas de cunho neoliberal que visava o atendimento imediato das demandas do mercado. Em oposição a essa ideia, os movimentos sociais populares atuavam na perspectiva de construção de uma concepção mais ampliada que articulasse saberes-vida-ciência com a finalidade de colaborar no processo de emancipação dos jovens e adultos trabalhadores/as pela educação.

Diante desses diferentes posicionamentos, podemos perceber que a educação de jovens e adultos apresentava em sua dinâmica, como política de escolarização básica, caminhos que foram sendo construídos de acordo com os interesses de grupos sociais distintos e, portanto, era essencial buscar uma definição em relação a que e a quem essa educação estava a serviço, para trilhar caminhos possíveis que assegurassem as conquistas e continuassem avançando e abrindo possibilidades para pensar essas políticas pelo viés da formação humana.

4.1.1 A educação de jovens e adultos como direito humano

Uma das questões mais debatidas pelos estudiosos e ativistas da educação de jovens e adultos se referia à sua configuração no campo do direito, assegurada pela legislação vigente no país, através de documentos oficiais, que ressaltavam a importância da educação para o desenvolvimento humano. Com a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, ficou estabelecido para todas as pessoas “[...] o direito a instrução, gratuita, obrigatória, pelo menos nos graus elementares fundamentais” e orientou “no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Essa garantia foi reafirmada pela Constituição Brasileira de 1988, artigo 205, quando diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p.121).

A garantia do direito à educação foi, mais uma vez, confirmada na Constituição Federal, reforçando a obrigação do Estado e a colaboração da sociedade, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da pessoa, o que incluía o exercício da cidadania e o acesso ao trabalho. Na garantia desse direito estavam aqueles que tiveram esse direito historicamente negado, delegando ao Estado a responsabilidade do “[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, conforme o texto constitucional no artigo 208, inciso I. Foi nesse contexto, que a educação destinada aos jovens e adultos foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 como modalidade da educação básica, levando em consideração a sua singularidade e especificidade expressa no artigo 37, parágrafo 1º.

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 alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

A Lei 9.394/96 fez a tradução do artigo 205 da Constituição Federal, explicitando a responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta da educação básica para os jovens e adultos que foram impedidos de estudar na idade escolar,

de forma gratuita, considerando suas características no que se refere às condições de vida e de trabalho. Todas essas conquistas de legalização da educação de jovens e adultos, considerando as características dos seus estudantes e suas condições de vida, foram marcadas, na época, por uma grande mobilização popular, realizada pelos movimentos sociais populares, que defendiam a educação na perspectiva da formação humana. Para alguns pesquisadores, essas conquistas representaram um grande avanço, porque a educação de jovens e adultos que era antes marginalizada “[...] integra-se ao sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela alvo” (ROMÃO, 2001, p.44).

Mas os avanços na legislação trouxeram para essa modalidade outros desafios a serem enfrentados, uma vez que para fazer valer o direito à educação foi necessária a garantia de outros direitos sociais como condição para contribuir na formação humana dos sujeitos estudantes trabalhadores. Contudo, esses direitos vêm sendo negados, historicamente, como afirma Arroyo (2007) quando se refere às trajetórias dos jovens e adultos trabalhadores. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão, de marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais historicamente negados (ARROYO, 2007).

Essas trajetórias continuaram marcadas pela negação de direitos, o que fez a educação de jovens e adultos se caracterizar como política afirmativa de direitos coletivos sociais e, nesse sentido, as políticas de escolarização básica precisam se concretizar como sendo uma política afirmativa, na perspectiva da formação humana. Muito tem se falado sobre as iniciativas governamentais que colocaram a educação de jovens e adultos em uma condição de educação supletiva, acelerada e compensatória, pelo fato de considerá-la, apenas como um dos mecanismos para atender às demandas econômicas emergenciais. Uma dessas iniciativas se referiu ao período de 1990, logo após a legalização dessa educação, quando foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) como política de recurso focalizada, deixando a educação de jovens e adultos de fora, com a justificativa de que era uma modalidade dispendiosa e não apresentava resultados satisfatórios.

Rompe-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p.1123).

Mesmo com as leis maiores assegurando o direito humano à educação, com o acesso e continuidade na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a criação de uma política nacional de repasse de recursos para a educação suprimiu os meios para que as instâncias estaduais e municipais cumprissem adequadamente a sua responsabilidade assumida perante as leis em ofertar o ensino fundamental aos jovens e adultos. Essa medida desrespeitou um direito universal, vital para a formação da pessoa, negando o direito à escolarização básica a milhares de estudantes trabalhadores, colocando a educação de jovens e adultos em uma posição de marginalidade dentro dos sistemas de ensino, porque, mesmo com o veto presidencial, a demanda continuou crescendo e os estados e municípios, para continuar o atendimento, foram criando mecanismos para burlar o veto e foi assim que organizaram as classes de aceleração como ensino regular, para atendimento aos estudantes em defasagem idade/série a fim de, dessa forma, serem beneficiados com o financiamento.

Nesse contexto, foi preciso pensar como as políticas de escolarização básica para os jovens e adultos têm dado respostas, como instrumento de formação, para essas situações de negação de direitos em que vivem a maioria dos estudantes trabalhadores e quais as implicações na sua formação humana e profissional. Desse modo, será oportuno buscar compreender o significado dos direitos humanos no processo de elaboração dessas políticas, no sentido de ajudar na garantia do direito à vida e assegurar uma educação em direitos humanos pautados nos princípios da igualdade de direitos e liberdade de expressão.

A igualdade é compreendida como a possibilidade do acesso aos bens sociais para todo o ser humano independentemente da sua condição social, opções políticas e religiosas, orientação sexual, da raça, etnia e gênero. A liberdade, podemos traduzi-la como condição de expressão, de participação na sociedade, a possibilidade de ir e vir, de situar-se no mundo local e global. (SILVA, 2010, p.47/48).

A compreensão da igualdade como possibilidade dos bens sociais para todos e a liberdade como condição de expressão reforçou a concepção da educação como

condição essencial para o desenvolvimento humano, que se realiza pelo reconhecimento da diversidade, caracterizada pelas diferentes formas de apropriação dos bens e pela participação na sociedade. Em função dessa diversidade é que a educação de jovens e adultos, historicamente, se constituiu como “[...] um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desencontradas, predominando um trato na base de companhias e experimentações conjunturais.” (ARROYO, 2007, p.30).

Na busca por uma educação que respeite a diversidade social, cultural e regional, que priorizasse a formação humana no processo das políticas da escolarização básica, foi necessário conhecer a trajetória histórica, enfatizando o processo de democratização para perceber a participação popular em defesa do direito a educação e do reconhecimento do seu papel formativo e emancipador.

4.1.2 A educação de jovens e adultos no contexto da democratização brasileira

Como foi dito anteriormente, a educação de jovens e adultos sempre esteve ligada às questões políticas e sociais e uma das razões estava no fato de seus estudantes pertencerem, em sua grande maioria, aos grupos populares e ocuparem os lugares menos privilegiados da sociedade. Assim, essa educação sempre foi marcada por tensões resultantes das forças conservadoras e transformadoras, impostas pelos diferentes grupos que utilizavam a educação como valioso instrumento que poderia servir à dominação ou a emancipação.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de compreendê-la dentro da historicidade brasileira, considerando as mudanças e as especificidades de cada momento da vida política do país. É dentro desse movimento que devemos visualizar essa educação e fazer uma releitura com base nos momentos históricos, nos quais sociedade brasileira exerceu o direito democrático da participação, o que provocou mudanças substanciais na educação das pessoas jovens e adultas e contribuiu para a elaboração de políticas de escolarização básica.

No final dos anos de 1940 até o início dos anos 1960, a educação de jovens e adultos ganhou visibilidade na agenda nacional, isto porque os governantes,

imbuídos da necessidade de construir políticas para atender ao desenvolvimento econômico e social, aguçaram o olhar para o ensino das pessoas adolescentes e adultas que, em grande número nessa época, não tinham o acesso à leitura e escrita. Nesse momento, tiveram início as políticas de campanhas de massa e entre essas ganhou destaque a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa campanha tinha como intenção maior preparar mão de obra alfabetizada nas cidades e no campo, além de melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987).

Pelo público atendido nessa campanha, percebemos que ainda não havia uma preocupação com o ensino específico para adultos, mas uma forma de atender a todos aqueles que estivessem em idade de servir como mão de obra para a indústria. Assim, vários grupos da sociedade civil reagiram aos seus princípios e promoveram discussões em congressos e seminários. E foi no II Congresso Nacional de Educação (1958) que os professores passaram a se preocupar com o fato de que, embora a campanha formasse um subsistema próprio, utilizava as mesmas características da educação infantil (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Mas, de acordo com PAIVA (1987), entre os sentimentos de euforia e decepção, a CEAA continuava com as mesmas características do período de 1958/64. O preconceito criado contra o analfabeto colocava as pessoas adultas na condição de socialmente inferiores e incapazes, com a falsa justificativa de não possuírem maturidade cognitiva e conhecimentos suficientes para participar da vida política do país através do voto.

Com a intensificação da mobilização popular, em 1962, essa visão preconceituosa começou a ser combatida pelos grupos de marxistas e cristãos e, mais tarde, pelos movimentos populares, por meio da valorização da cultura e da arte popular. Entre as iniciativas concretas de educação de adultos, estavam: a realizada no Rio Grande do Norte, fundadas nas ideias do educador Paulo Freire como a experiência de Angicos e a campanha “De Pé do Chão Também se Aprende a Ler e Escrever” da Secretaria de Educação de Natal; o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e; o Movimento de Cultura Popular no Recife. Com todos esses movimentos de valorização da cultura popular,

“[...] a educação de adultos passou a ser reconhecida como instrumento poderoso de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular; tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de educação popular.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113).

Os movimentos populares foram se expandindo e ganhando força, principalmente no Nordeste brasileiro e, em 1964, o país foi atravessado por uma onda de repressão que culminou com a violação de um dos mais importantes direitos humanos: o direito à liberdade, que ficou registrado na história como o golpe militar. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a ruptura política ocorrida com o movimento de 1964 tentou acabar com as práticas educativas que defendiam os interesses populares e, nesse período, portanto, as iniciativas de alfabetização com base nas ideias de Freire, ligadas aos movimentos populares representavam uma ameaça para a nova ordem política, uma vez que estas contrariavam os interesses desse regime político. Assim, durante o golpe militar, foi criada uma campanha de alfabetização denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para garantir o estabelecimento de relações sociais em conformidade com o regime instituído.

Durante vinte anos a educação de jovens e adultos esteve entre a dominação do regime ditatorial e a emancipação dos movimentos populares, pois mesmo diante de toda a repressão que incluiu o exílio de alguns líderes dos movimentos populares, estes não desapareceram e continuaram resistindo através da ação dos educadores populares. Somente após 1985, quando o país iniciou o processo de redemocratização, é que foi possível à sociedade civil organizada e aos movimentos sociais populares reiniciarem seus trabalhos, ocuparem seus espaços e voltar a reivindicar os direitos políticos e sociais.

Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas democráticas representativas, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta, gratuita e universal. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.119).

A ação da sociedade civil foi determinante para direcionar as demandas educacionais e legitimar as instituições políticas democráticas que culminou com a

promulgação da Constituição de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios. Nesse momento as pessoas jovens e adultas passaram a ser reconhecidas pela garantia do direito universal à educação, com a responsabilidade do Estado pela oferta gratuita do ensino fundamental, independente da idade, o que representou um grande avanço institucional.

Contudo, esse avanço exigiu da sociedade civil organizada muito esforço para continuar na luta pela efetivação desse direito para essa parcela da população, pois ainda continua bastante desafiador pensar a educação de jovens e adultos nos espaços governamentais e, nesse sentido, os movimentos sociais populares ainda enfrentarão muitos desafios para assegurar a essa modalidade de educação as políticas públicas de escolarização básica necessárias, bem como fazer cumprir a legislação conquistada, como vem acontecendo ao longo de sua história.

4.1.3 As políticas de escolarização básica e as conferências internacionais de educação de adultos (CONFINTEA)

O cenário internacional começou a dar destaque à educação de adultos com a preocupação de ajustá-la às necessidades econômicas mundiais e, no final da década de 1940, com o desenvolvimento da indústria brasileira, essa educação foi ganhando projeção também no cenário nacional, provocando, como disse Paiva (1987), sentimentos de euforia e de decepção. E foi com a preocupação de atender ao desenvolvimento econômico que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organismo internacional governamental, responsável pelas ações de educação de adultos, começou a realizar conferências internacionais para construção de diretrizes norteadoras para a educação de pessoas adultas.

Nesse contexto, foram realizadas seis conferências, sendo que a primeira se realizou em 1949 na Dinamarca. Essas conferências trouxeram as marcas do seu tempo histórico, onde os temas revelavam as condições políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais da época com as recomendações expressas através de documentos que possibilitaram fazer uma leitura, considerando todos os condicionamentos presentes na trajetória da educação de adultos, atribuindo à

UNESCO o papel de organismo governamental estruturador desse campo educacional.

Dessa forma, todas as seis CONFINTEA contribuíram para estruturar as políticas de educação de adultos, mas algumas foram marcantes para analisar o processo educacional, ampliando a discussão sobre a educação dos adultos, principalmente no que se refere aos conceitos de escolaridade e aprendizagens. Assim, a terceira CONFINTEA, realizada em 1972, em Tóquio/Japão, trouxe uma grande contribuição para pensar as políticas de escolarização quando definiu como tema “A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente”. Essa conferência inaugurou um novo olhar sobre a educação de adultos, porque esta passou a ser responsabilidade dos Estados, possibilitando repensar a escolarização a partir de uma compreensão de educação mais política e social na perspectiva dos adultos populares.

[...] o conceito de educação permanente diz respeito a todo o processo educativo, compreendendo todas as suas formas, expressões e momentos, de maneira a garantir a educação global [...] e preparar os adultos para exercerem melhor a autonomia e liberdade. A educação permanente é entendida, neste contexto, como um projeto educativo que inter-relaciona incessantemente a dimensão individual e a dimensão social da educação, pelo que visa, sobretudo, a construção de um “Homem novo” veiculando um sistema humanista de valores coletivos. (BARROS, 2011, p.136).

O conceito de educação permanente que englobava todo o processo educativo, com suas formas, expressões e momentos para garantir a educação global, tinha como propósito preparar os adultos para exercerem melhor a autonomia e a liberdade. Nesse contexto, a educação permanente era entendida como projeto educativo que considerava as dimensões: individual e social da educação, visando à construção de um “homem novo”.

Esta concepção compreendia, portanto, o processo educativo como expressão das várias formas de aprendizagens inter-relacionadas com as dimensões individuais e sociais, extrapolando, portanto, a lógica escolar de transmissão fragmentada e individualizada de conhecimentos, propondo uma prática democrática e coletiva. Essa concepção foi tensionada pelos movimentos sociais populares, com forte influência da educação popular referendada nas ideias de Paulo Freire, que defendia a aproximação entre a ciência e a humanização como forma de superação da prática autoritária e conservadora presente nas relações

pedagógicas. Com base nessas ideias, foi se delineando uma proposta para a escolarização de pessoas adultas reconhecendo suas especificidades como sujeitos sociais e coletivos que no enfrentamento da vida foram se formando e, nessa dinâmica, construindo conhecimentos e produzindo culturas.

As transformações geradas por essa terceira CONFINTEA se deram pela forma como concebia a educação de adultos, priorizando os princípios educacionais que consideravam o ser humano como sujeito ativo, crítico e criativo e, portanto, superavam o limite do paradigma da educação escolar, porque reconheciam todas as aprendizagens e conhecimentos práticos, abarcando todas as dimensões da vida. Essas mudanças também favoreciam a economia mundial capitalista que estava em processo de transformação devido ao surgimento de um novo modelo produtivo mais flexível que exigia outros conhecimentos, mais subjetivos, na qualificação dos trabalhadores.

A sociedade do conhecimento, originária desse contexto, supervalorizou o saber, a cognição, a ciência como fundamentais nas relações sociais e econômicas e, com isso, os organismos internacionais ligados à economia e à educação elaboraram documentos para avaliar de forma global o sistema educativo e sua relação com a sociedade.

A situação mundial, nessa época, pauta-se pela insatisfação em face dos modelos educativos vigentes que sobreviviam do passado; pelo descrédito das instituições educativas; pelo progresso científico e tecnológico, que dispara a uma velocidade astronômica; pela tendência para a globalização; pela erosão do conceito de democracia; e, por fim, pela exclusão social e por um sentimento de ausência de um futuro melhor. (MENDES e LINDEZA, 2011, p.177).

Diante da situação mundial e da insatisfação com os modelos educativos que ainda estavam ligados aos processos de aprendizagens que não atendiam mais às necessidades vigentes impulsionadas pelo progresso científico e tecnológico - progresso este que se desenvolvia rapidamente dentro da dinâmica globalizada, pelo desgaste do conceito de democracia e o fenômeno da exclusão social - era urgente repensar o sistema educativo para responder às novas demandas advindas do desenvolvimento econômico com as mudanças aceleradas em consequência do progresso científico e tecnológico.

Com essa preocupação foi publicado pela UNESCO, em 1972, o Relatório Faure, intitulado “Aprender a ser” para fazer uma avaliação nos sistemas educativos e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para as mudanças respaldadas na educação permanente. Assim, o relatório enfatizava a estreita relação entre educação e vida, ressaltando os aspectos relacionados ao social, político e econômico, bem como reconhecendo a educação como uma experiência que se realiza ao longo da vida. Assim, de acordo com Barros (2011), a visão de cidade educativa e da sociedade de aprendizagem foi fundamental para promover a democratização da educação.

Depois de alguns anos a UNESCO em 1996 publicou o Relatório Delors que anunciou outro paradigma denominado educação ao longo da vida e que serviu como base para a CONFINTEA V, cujos princípios se referiam à educação do século XXI.

O Relatório Delors perfilha que a educação para o século 21 deve ter subjacente os valores e os princípios fundamentais e comuns a toda a comunidade internacional: direitos humanos, tolerância, democracia, luta contra a pobreza, erradicação do analfabetismo, etc. O relatório apela ainda para o papel da educação na construção da coesão social e de uma cidadania ativa e participativa ao longo da vida. (MENDES e LINDEZA, 2011, p.185).

Com o olhar no século XXI, o Relatório Delors trouxe princípios para atender a comunidade internacional, retomando o valor da democracia e acrescentando os direitos humanos, a tolerância, a luta contra a pobreza, a erradicação do analfabetismo e atribuiu à educação o papel de construir a coesão social e uma cidadania ativa e participativa ao longo da vida. Dessa forma, observamos que o relatório abordava as questões centrais vivenciadas pela sociedade mundial da época, que experimentava o grande desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, a elaboração de novos conhecimentos para atendimento às novas demandas mundiais.

Para facilitar o acesso a esses conhecimentos, a educação se constituiu em um instrumento de fundamental importância, o que foi demonstrado nesse paradigma alicerçado em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a conviver e; aprender a fazer, incorporando outros conhecimentos além do formal escolar, a exemplo do conhecimento não formal e informal com vistas a distinguir o conhecimento validado pela escola do conhecimento aprendido em outros espaços e o conhecimento natural, gerado da própria vida. Para Barros

(2011), o impacto nas estruturas sociais que essa mudança pode provocar é o que produz a maior ou menor adesão à inovação e é o que se constitui normalmente como objeto de debate e controvérsia. Em sua opinião houve uma ruptura com os princípios da educação permanente, uma vez que diminui o potencial de humanização pessoal.

O aprofundamento desse paradigma, de aprendizagem ao longo da vida, se deu na CONFINTEA VI, no ano de 2009, realizada no Brasil, na cidade de Belém, com a retomada da discussão sobre o poder da aprendizagem e da educação de adultos, reforçando a educação não formal e informal que se aprende ao longo da vida. O papel da aprendizagem é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais (DOCUMENTO MARCO DE BELÉM, 2010).

Nesse período, a educação de jovens e adultos no Brasil estava sendo objeto de muitas pesquisas e discussões em torno da escolarização estendida a todos os sujeitos, independente da idade, com a garantia da continuidade ao longo da vida. Assim, passamos a pensar a educação de jovens e adultos como processo educativo que, de acordo com Paiva (2009), pode começar da alfabetização articulada obrigatoriamente a outras etapas que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado.

É nesse cenário de discussões nacionais e internacionais, envolvendo governos e movimentos sociais populares, que as políticas de escolarização básica para a educação de jovens e adultos foram se construindo como direito e demarcando o território, enquanto espaço de formação e aprendizagem política e social na dimensão da humanização, capaz de tensionar e estabelecer conflitos na perspectiva do reconhecimento como educação de grupos específicos, jovens e adultos populares, que fazem do conhecimento instrumento valioso para compreender e intervir, como sujeitos ativos, na vida em sociedade.

4.2 AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Pelas considerações realizadas anteriormente, a partir do cenário construído pelas CONFINTEA, muito ainda se tem a pensar sobre o processo de construção da escolarização de pessoas jovens e adultas e o grande desafio colocado hoje é o entendimento do conceito de aprendizagem e educação de jovens e adultos nas políticas como condição fundamental para resolver as questões da economia global e os desafios educacionais, recomendação lançada na última Conferência Internacional, realizada no Brasil.

Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação. (DOCUMENTO MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p.09).

Essas políticas e medidas legislativas abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva da educação ao longo da vida, geraram muitas discussões e compreensões diversificadas e embora a sua origem estivesse atrelada a uma visão econômica globalizada, o que importava para a educação de jovens e adultos, considerando todas as conferências de educação realizadas na década de 1990, segundo Ireland (2009) era a abrangência da educação para todos na chamada educação para “todos” e a ampliação do conceito de educação se referindo à escolaridade e ao processo de aprendizagem ao longo da vida.

Nesse sentido, foi imprescindível buscar os conhecimentos dos movimentos sociais populares para contribuir na elucidação desse conceito pela análise dos seus pressupostos, a fim de evidenciar as contradições, tensões e possibilidades, considerando a necessidade de reconhecer as políticas de continuidade da escolarização básica como um dos mecanismos de enfrentamento das injustiças sociais.

Impulsionados, portanto, historicamente, pelos efeitos gerados pelas políticas educacionais governamentais de cunho neoliberal, os coletivos populares sempre foram desafiados a posicionar-se na sociedade da qual fazem parte, a fim de garantir direitos sociais e, neste processo, os movimentos sociais populares, através das estratégias da educação popular, ajudaram a denunciar, no processo de

escolarização, as práticas reguladoras geradas pelas leis do mercado, assim como identificar as práticas emancipatórias.

Sendo assim, para entender a educação como uma política, primeiramente, faz-se necessário colocá-la em discussão num espaço teórico-analítico das políticas públicas e, em um âmbito avançado, como circunscrita no campo das políticas sociais. Isso significa dizer que a política educacional não existe isolada, ela é parte integrante que envolve o coletivo da sociedade. (DOLINSK, 2011, p. 255).

Portanto, para compreender a educação de jovens e adultos como uma política foi preciso fomentar a discussão para o campo teórico-analítico das políticas públicas de forma ampliada, considerando as políticas sociais, já que a educação é um processo que envolve o coletivo da sociedade. Nesse contexto a educação popular, como expressão da atuação desse coletivo representado pelos movimentos sociais populares, teve um papel importante na medida em que, segundo Streck (2010), ela se forma no movimento da sociedade e, dessa forma poderá reivindicar espaços na estrutura existente e engajamento na luta por novas possibilidades de organização da vida em comum.

4.2.1 As políticas de escolarização básica nos cenários nacional e estadual

Diante das questões apresentadas sobre a educação de jovens e adultos no contexto internacional, foi de fundamental importância pensar sobre as políticas públicas e a sua importância no atendimento das necessidades da população em uma sociedade organizada por vários grupos que vivem em diferentes condições de vida. Essas condições interferiram no processo de escolarização básica, principalmente das pessoas jovens e adultas, pela natureza das políticas de programas que vêm sendo executada no âmbito federal e estadual. O entendimento dessa situação pode ser elucidado pela definição de políticas públicas no contexto da sociedade.

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas e sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade entre as ações estabelecidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões como forma de manifestação política, pois

representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p.02).

A definição de políticas públicas como diretrizes e princípios norteadores, que orientam as ações do poder público, demonstrou como se dão as relações entre a esfera pública e a sociedade e a reação dos atores frente às regras e os procedimentos estabelecidos. Em algumas situações, mesmo que as diretrizes estejam explicitadas e sistematizadas em documentos, podem sofrer alterações pelos que ocupam os cargos. Isso explica, como foi evidenciado anteriormente, porque a trajetória da educação de jovens e adultos sempre foi marcada pela tensão entre o poder hegemônico e contra hegemônico na elaboração e execução das políticas públicas de educação de adultos, o que exigiu uma análise criteriosa dessas políticas de escolarização. E, nesse sentido, nos alerta Teixeira (2002) que elaborar política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequência e para quem.

Isso significa que nem sempre as ações estabelecidas pelas políticas públicas irão satisfazer aos diferentes atores da sociedade e do Estado, pelas divergências de interesses, especialmente pelos que ocupam os cargos, gerando as omissões e as manifestações políticas. Nesse contexto, destacamos a figura do gestor educacional, responsável pela implementação das políticas de escolarização, que no contexto contemporâneo, como afirma Freitas (2009), é obrigado a mudar de papel e responsabilidades numa frequência imprevisível porque depende dos interesses e metas definidos por cada nova política socioeducacional. Essa situação é perceptível, principalmente, quando se refere à destinação de recursos para a educação de jovens e adultos, já que em alguns períodos históricos o financiamento foi considerado como gasto desnecessário, como no ato de criação do FUNDEF, e não como investimento essencial para a garantia de um direito humano básico.

Nesse sentido, para a compreensão do processo de efetivação das políticas de escolarização básica para jovens e adultos trabalhadores e como aprofundamento das relações entre Estado e sociedade, no contexto das políticas públicas em geral, Bonetti (2012) traz alguns elementos como contribuição quando faz referência às políticas públicas, às classes sociais e à sociedade civil.

[...] é possível entender como políticas públicas a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de uma intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer um investimento ou uma

mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETTI, 2012, p.17).

O entendimento de que as políticas públicas nascem do contexto social e passam pela esfera estatal como intervenção na realidade social, através de investimento para a realização de ações sociais ou administrativas, foi fundamental para reconhecer a participação da sociedade civil organizada nesse processo de elaboração das políticas, o que reforçou a necessidade de compreender as políticas públicas como um jogo de interesses que envolvem as relações de poder entre os diferentes grupos da sociedade.

Essa dinâmica apresentada por Bonetti (2012), envolvendo as políticas públicas no contexto social, revela a existência das contradições entre os interesses do setor governamental e alguns setores da sociedade civil. E, em se tratando da educação de jovens e adultos, o jogo de forças torna-se mais intenso e as relações de poder mais acirradas porque envolve a população de pessoas jovens e adultas que, em sua maioria, já atua no mundo do trabalho, o que vai gerar disputas entre os interesses relacionados às questões econômicas, políticas e sociais.

Se o território das políticas públicas educacionais se organiza de forma tensa entre as forças demarcadas pelos grupos políticos, econômicos e as classes sociais distintas, o campo das políticas educacionais de educação de jovens e adultos também reflete a mesma tensão, uma vez que sempre esteve subordinado aos projetos de desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, sob os interesses dos grupos políticos que se revezavam no poder.

Toda política, diretriz ou programa para os grupos populares, tenta se fundamentar em princípios e juízos legitimadores e reguladores das próprias políticas, diretrizes ou programas. São os mesmos princípios para todas as políticas: cidadania, direitos, humanidade, justiça, igualdade, qualidade, inclusão... Esses juízos e princípios anunciam os marcos de intenção do Estado e dos gestores que elaboram e implementam, analisam e avaliam as políticas e diretrizes. Princípios de sentido das políticas socioeducativas, sobretudo, mas também condicionantes do seu alcance e limites. (ARROYO, 2012, p. 300).

Uma observação atenta sobre a realidade em que vivem os estudantes trabalhadores que procuram a educação de jovens e adultos vai demonstrar que os princípios utilizados em todas as políticas de programas apontados por Arroyo

(2012) como cidadania, direitos, humanidade, justiça, igualdade, qualidade e inclusão revelam as condições políticas, sociais e culturais em que estes se encontram, consequência das relações de dominação/subordinação geradas pela quase totalidade da negação dos direitos básicos que, embora assegurados na legislação, continuam sendo violados devido ao alcance e limites impostos pelas políticas educacionais para essa modalidade.

É nesse contexto que as políticas de educação continuada para as pessoas jovens e adultas foram se configurando e sendo reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento humano na perspectiva social e profissional. Contudo, ainda é necessário que se percorra um longo caminho para que essa se torne, além de continuada, educação básica no sentido de atender às recomendações das diretrizes e as especificidades dos estudantes jovens e adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no artigo 5º, referente aos objetivos, asseguram como direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos definidos na Constituição Federal. Nas referências conceituais esse artigo é complementado com o tempo, espaço e contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade e finaliza dizendo que a liberdade e pluralidade tornam-se exigência do projeto educacional.

O respeito à identidade étnico-racial, de gênero, geração, de orientação sexual e pluralidade cultural é um dos primeiros desafios que as políticas de escolarização de jovens e adultos precisam considerar para atender aos princípios anunciados e, de fato, oportunizar uma educação que colabore para a cidadania, reconhecendo-a na formação geral específica do estudante trabalhador como imprescindível para o seu desenvolvimento humano e profissional. Para isso será preciso pensar nessa educação básica como um processo permanente de aprendizagens, enfrentando os desafios políticos-pedagógicos.

Avalia-se que um dos efeitos colaterais da luta histórica para que a EJA fosse assumida como política educacional foi – em grande parte – a submissão da modalidade a certo modelo de escolarização tradicional da educação básica regular naquilo que ela tem de pior: a visão hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades nas quais as pessoas estão inseridas. Associada a isso, uma tendência à “infantilização” dos sujeitos da

EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades e desejos. (CARREIRA, 2014, p.204).

O reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma modalidade específica da educação básica deverá passar pela compreensão da impossibilidade de adequá-la a um modelo seriado, disciplinado, fragmentado e autoritário, criado para atender crianças e adolescentes.

Esse modelo estabelece na educação de jovens e adultos uma relação infantilizada e hierarquizada entre educador e educando, separando quem ensina de quem aprende, fragmentando o conhecimento com uma rígida visão multidisciplinar, centrada no estudo das disciplinas, ignorando as trajetórias, conhecimentos, necessidades e desejos dos jovens e adultos, sujeitos de direitos. “É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou” (GADOTTI, 2014, p. 17).

Isso significa dizer que é preciso reconhecer esta educação como a continuação da formação humana no contexto escolar, local em que o percurso formativo vai se desenvolvendo juntamente com a apropriação/transmissão ressignificada dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, pois, de acordo com Teixeira (2002), se a escola se omitir em relação a essa transmissão, ela está colaborando com a exclusão e reforça a questão das desigualdades sociais.

Outro desafio da educação de jovens e adultos está na superação das visões de suplência e de aceleração, que envolveram as políticas de programas para essa modalidade, criada desde 1942. Essas visões deram origem ao Ensino Supletivo que inicialmente tinha a intenção de ampliar o ensino primário para os adolescentes e adultos analfabetos, mas depois, no período da ditadura militar, foi redimensionada para atender às funções de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. O Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um modelo de escola (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Após a Lei nº 9.394/96, essas políticas, baseadas na ideia de suplência, passaram a se chamar políticas de certificação da educação de jovens e adultos, realizadas através do Exame Nacional de Competência da Educação de Jovens e

Adultos (ENCCEJA) para o ensino fundamental, reduzindo a idade de 18 para 15 anos, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Essas políticas são realizadas anualmente em todos os estados e para o atendimento contínuo, aqui no Estado da Bahia foram criadas as Comissões Permanentes de Avaliação do Estado da Bahia (CPA). Pelo seu formato e funcionalidade, essas políticas sempre foram alvo de críticas por parte dos pesquisadores, educadores e gestores da educação de jovens e adultos, principalmente as voltadas para o nível fundamental. Para eles, como relata Jr. e Serrano (2014) o ENCCEJA demonstra reforçar um cenário em que o Estado e a União se retiram, progressivamente, da responsabilidade pela oferta direta de serviços educacionais para se transformar em um regulador da sua qualidade.

A existência dos cursos de suplência e a dimensão que tomaram dentro das secretarias de educação repercutiram, posteriormente, nas políticas e na oferta da modalidade de educação de jovens e adultos como sendo responsabilidade dos estados e municípios e isso ficou evidente pela quase inexistência de políticas para o atendimento aos jovens e adultos criadas nos âmbitos estadual e municipal, evidenciando as contradições entre o conquistado no campo jurídico e o efetivado no campo do direito.

A maioria das políticas destinadas para os jovens e adultos, nessa época, eram elaboradas pela União e executadas pelos estados e municípios. Nos anos de 1990, a União transferiu a coordenação das políticas para a responsabilidade dos municípios e dos estados e, segundo Di Pierro (2005), essa responsabilidade continuou até 2004, atribuindo a essas esferas o papel principal como mantenedoras da escolaridade de jovens e adultos respondendo pelas séries finais do fundamental e do ensino médio.

Nesse período, em 1995, o Estado da Bahia lançou a política de escolarização básica do Programa Posto de Extensão, objeto dessa pesquisa, visando, inicialmente, à ampliação das ofertas educacionais em espaços não formais desde a alfabetização ao ensino médio para os jovens e adultos trabalhadores. De acordo com o Documento da Secretaria da Educação (2009), esse programa se caracteriza como uma política pública em parceria com a sociedade civil e tem como finalidade levar a escola onde o trabalhador está, com uma estrutura pedagógica

diferenciada, de acordo como o tempo e espaço do trabalhador, objetivando ampliar a oferta da educação básica para a elevação da escolarização da população jovem e adulta, assegurando a permanência e o sucesso escolar.

Além dessas políticas educacionais para atendimento aos jovens e adultos, existem também, como iniciativa da União, políticas de educação profissional integrada à educação básica que, embora não seja objeto desse estudo, compõem o cenário das políticas em educação de jovens e adultos como o Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) Campo – Saberes da Terra - e PROJOVEM Urbano.

Todas essas iniciativas têm contribuído para a formação dos estudantes trabalhadores e estarmos atentos aos seus resultados é importante, porque sabemos que no universo dessas políticas educacionais está a possibilidade da domesticação e/ou emancipação humana.

4.2.2 As contribuições dos movimentos sociais populares

Diante da complexidade que se apresentam os cenários nacional e estadual das políticas educacionais de jovens e adultos foi necessário buscar a colaboração dos movimentos sociais populares, através da educação popular, uma vez que essa modalidade de educação sempre esteve ligada aos processos de mobilização na luta pela educação.

Os movimentos sociais populares tiveram uma atuação significativa no início dos anos de 1960 com a participação de grupos da sociedade civil organizada que interferiram nas políticas de campanhas de alfabetização e escolarização primária, mostrando outras formas de pensar as políticas educacionais para os estudantes trabalhadores, dando centralidade à visão cultural e criativa dos homens e mulheres, concretizadas na experiência de Paulo Freire em Angicos, nos Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife e no Movimento de Educação de Base criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Após esse período os movimentos sociais populares foram se reconfigurando por imposição dos diferentes períodos históricos e, nesse momento, elaboraram as políticas educacionais, para atender a uma ordem social decorrente das exigências de uma economia globalizada que atrelou à educação a teoria do capital humano. Nesse contexto, para entender a relação entre movimentos sociais e educação, foi necessário compreendê-la no seu sentido amplo, enquanto movimento que acompanha a dinâmica da sociedade, dessa forma, “[...] entende-se movimentos sociais como uma manifestação coletiva, organizada ou não, de protesto, de reivindicação, luta armada ou como simplesmente processo educativo”. (BONETTI, 2007, p. 56)

É com essa compreensão de manifestação coletiva, de reivindicação e de processo educativo, que os movimentos sociais populares ajudaram a desvelar, nas políticas de escolarização básica as contribuições dos grupos populares, no sentido de ajudar no enfrentamento dos mecanismos de controle estatal e transformá-las em instrumentos emancipatórios. Portanto, esses movimentos foram importantes na medida em que os populares se fortaleceram na luta, porque são espaços de empoderamento e de aprendizagens.

[...] Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder das falas e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. [...] E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. (GOHN, 2008, p.19).

Nos movimentos sociais, os populares superam a visão fatalista da vida e da história, porque descobrem que nada é impossível de ser transformado, inclusive aprendem a lidar com as proibições, uma vez que passam a entendê-las como mecanismos de controle estatal. Essa aprendizagem de enfrentar o que foi inculcado como proibido e partir para o enfrentamento, não abrindo mão das suas reivindicações e, principalmente acreditar no poder das falas, faz os populares se perceberem como sujeitos de direitos e passar a exigir outras políticas educacionais, para além das políticas compensatórias; mas políticas educacionais de emancipação que possibilite a transformação das estruturas injustas.

Assim, nesse estudo, emancipação significou o reconhecimento de que todas as pessoas fazem parte da sociedade e como grupos politicamente situados, alguns

ocupam lugares na história que ferem a sua dignidade, pela negação de direitos, gerando conflitos que os impulsionam a buscar transformar radicalmente a realidade política, social, cultural e econômica pelo engajamento na luta coletiva, por melhores formas de organização da vida em sociedade. Assim, emancipar é uma tarefa essencial dos movimentos sociais populares e aí está a sua principal função enquanto instrumento de transformação social.

Por isso, “incluir” é, na realidade, mudar de posição em um conjunto do qual já se tomava parte. É possível realizar tal operação sem transformar essa realidade? Ou, pelo contrário, esse movimento necessariamente modifica o conjunto? “Incluir” implica colocar em discussão as posições de todos os atores, dos que já estavam “dentro”. (RODRIGUEZ, 2009, p.327).

Nessa visão emancipatória de inclusão, incluir não é estar fora e passar a fazer parte, mas é já estar dentro de um conjunto buscando a mudança de posição. Isso vai de encontro à compreensão de inclusão na visão capitalista globalizante e o fato das políticas de programas utilizarem os mesmos princípios como fundamentos citados por Arroyo (2012), mas com curto alcance social e político, acaba dificultando o enfrentamento das injustiças sociais, amenizando os conflitos entre os atores, além de mascarar as suas reais intencionalidades, surgindo a necessidade de, juntamente com os movimentos sociais populares, indagar sobre o sentido dessas políticas e suas implicações na formação dos estudantes trabalhadores. É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas” na relação de opressão em que estão é que se encontram destruídos. (FREIRE, 2005, p.62).

Os estudantes trabalhadores precisam se reconhecer nas políticas para a educação de jovens e adultos, por meio dos seus saberes e das suas culturas. Assim, como uma pedagogia estratégica para o fortalecimento da construção coletiva no interior dos movimentos sociais, a educação popular assume uma relação muito próxima com a educação de jovens e adultos, no sentido de lutar pelos direitos assegurados na legislação e pelo reconhecimento das identidades dos seus estudantes na elaboração das políticas de escolarização básica.

A educação popular é uma construção coletiva dos movimentos sociais populares e organizações populares da sociedade civil que promove processos de construção de troca de saberes e conhecimentos dos setores populares com objetivos político-organizativos como forma de fortalecer lutas desses setores com a finalidade de exigir direitos, participação e afirmar identidades. (CARBONARI, 2010, p.84).

A educação popular é uma pedagogia com objetivos políticos e organizativos que se faz no movimento da sociedade e é importante para a educação de jovens e adultos a aproximação com essa pedagogia, na medida em que esta passou a ser compreendida como modalidade da educação básica na especificidade dos grupos populares, mesmos sendo ofertada pela iniciativa governamental, considerando os seus sujeitos que, em sua grande maioria, é formada por homens e mulheres, afrodescendentes, trabalhadoras e trabalhadores das áreas rurais e urbanas, com conhecimentos e experiências que no processo de trocas poderão construir, no interior das escolas, práticas pedagógicas coletivas com objetivos políticos e educacionais comuns para o fortalecimento das lutas pela efetivação dos direitos e participação na perspectiva da transformação social. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, o diálogo é a condição essencial para assegurar a todos o direito de dizer a palavra, principalmente os estudantes trabalhadores, como condição para retirar a educação de jovens e adultos do modelo escolarizado, com conteúdos descontextualizados e acríticos. Assim, a necessidade dessa modalidade caminhar na direção da educação popular para buscar a superação do saber do senso comum pelo conhecimento crítico é urgente; porém essa superação só acontecerá dando voz ao próprio estudante e não pelo silenciamento. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um grande equívoco (FREIRE, 2005, p. 54).

A imposição de políticas escolarizadas, construídas com bases supletivas e compensatórias, pensadas para suprir o suposto tempo perdido, só poderão se transformar em políticas emancipatórias na medida em que os setores governamentais abrirem-se para a participação dos sujeitos trabalhadores, por meio do diálogo sobre os seus interesses e expectativas e utilizá-las como ações norteadoras das políticas públicas.

A educação popular representa a possibilidade dos populares enfrentarem as políticas educacionais compensatórias, que ainda prevalecem na maioria dos sistemas de ensino brasileiros, em uma ação contra-hegemônica no sentido de

romper essas iniciativas de programas pontuais de curto alcance das questões sociais, políticas e culturais que, segundo Arroyo (2012), mantém os trabalhadores e os grupos populares em condições de subcidadania, sub-humanidade, desigualdade, segregação e opressão. A intervenção político-pedagógica da educação popular, através dos movimentos sociais populares, geram relações conflituosas com o Estado na medida em que os populares se posicionam na sociedade para sair do não lugar, uma vez que são sujeitos de direitos.

As tensas relações entre o Estado e movimentos sociais têm um território concreto, as políticas. Os militantes ao avançar na consciência de serem sujeitos de direitos exigem respostas do Estado. Exigem outras políticas. São sujeitos de outra forma de elaborar, implementar políticas públicas. Lutam por suas políticas agrária, urbana, educacional. Afirmando-se sujeitos de outra história das políticas que exigem do Estado. Ao exigir outras políticas desocultam a função política das políticas/programas que o Estado lhe oferece. (ARROYO, 2012, p.291).

Os sujeitos de direitos lutam por políticas básicas que emergem da realidade objetiva dos coletivos do campo e da cidade, exigindo do Estado, entre outras políticas, o direito à educação com a garantia do acesso ao conhecimento, à cultura e pela continuidade da educação básica. Nesse processo, a ação dos militantes conscientes dos seus direitos, vai desocultando a função das políticas de programas que não são politicamente neutras e, pelo seu nível de abrangência, não atende os interesses de todos os segmentos sociais, o que faz com que os movimentos sociais populares emancipatórios se contraponham à hegemonia de um Estado neoliberal regulador. De acordo com Gohn (2008), os movimentos sociais propriamente ditos, criados e desenvolvidos a partir da sociedade civil, têm nos direitos a fonte de inspiração para a construção da identidade.

É no campo do direito que os movimentos sociais populares têm contribuído para pensar as políticas educacionais para os grupos populares, ressaltando a necessidade de repensá-las a partir do reconhecimento das identidades e, nesse sentido, os diversos grupos sociais começam exigir ações concretas do Estado que atendam as suas reivindicações considerando as diferenças étnico/racial, de gênero, de região e de orientação sexual.

A educação de jovens e adultos como parte desse contexto, precisa se aproximar, cada vez mais, da educação popular como forma de superação das políticas educacionais de caráter universalistas, distributivas e compensatórias e

buscar a elaboração de políticas de ações afirmativas coletivas emancipatórias que possam colaborar na formação humana dos estudantes trabalhadores.

4.2.3 O papel dos fóruns de educação de jovens e adultos

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA), assim como os movimentos sociais populares, enquanto espaço de discussão coletiva, também desempenham papel importante na efetivação do direito a educação, através das políticas de escolarização básica para pessoas jovens e adultas. O primeiro a se constituir no Brasil foi o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro, em 1996, e após três anos de sua fundação todos os Estados e o Distrito Federal já tinham constituídos seus fóruns.

O movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial nos estados de fóruns de educação de jovens e adultos que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. São espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção. (DI PIERRO, 2005, p.1130).

Os Fóruns Estaduais e Regionais são espaços abertos para pensar as políticas de educação de jovens pelo seu caráter informal e pouco institucional e exerceram grande influência nas últimas CONFINTEA, o que contribuiu para pensar as políticas de escolarização básica de forma ampliada, uma vez que agregam, em sua composição, as instituições governamentais e a sociedade civil organizada representada pelos movimentos sociais populares. É importante ressaltar que a representação dos segmentos educandos e educadores, da educação de jovens e adultos faz dos Fóruns de EJA, um espaço legítimo para acompanhar e avaliar as políticas de escolarização básica, principalmente no que se refere às questões formativas de ações emancipatórias.

Com esta configuração, o primeiro fórum iniciou a mobilização em defesa da educação de jovens e adultos, fortalecido pelos compromissos que o Brasil assumiu por ocasião da V Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA V), que aconteceu em Hamburgo na Alemanha, dentre os quais estava o de dar continuidade às políticas nacionais coordenadas pela UNESCO. Diante desse

compromisso, nos encontros que sucederam a CONFINTEA V, resolveu-se manter uma agenda periódica de encontros e, em setembro de 1999 foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) no Rio de Janeiro com o tema “A construção de uma política articulada entre os diferentes segmentos governamentais e não governamentais”. Desde esse período que os Fóruns de EJA vêm promovendo debate na sociedade visando à construção de políticas de ampliação e melhoria da qualidade da educação dos estudantes jovens e adultos.

Há, porém, um longo percurso a fazer, para consolidar a luta histórica dos movimentos da sociedade e das diversas formas de expressão institucional para além da alfabetização como integrante da Educação de Jovens e Adultos, seja pela execução de programas e projetos, pela formação de educadores populares/professores, pelos estudos e pesquisas na área, pela avaliação, pela elaboração de livros didáticos. (SILVA, 2013, p.04).

Contudo, verificamos que para consolidar a luta pela ampliação e melhoria, ainda se tem um longo caminho a percorrer, principalmente no que diz respeito à integração da alfabetização à educação de jovens e adultos, à formação de educadores, aos estudos e pesquisas na área, à avaliação e elaboração de materiais didáticos. Nesse sentido, os Fóruns de EJA têm buscado incorporar essas demandas nas agendas políticas do Ministério da Educação (MEC), através da parceria da Secretaria da Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (SECAD), para viabilizar a construção de uma política pública de qualidade social na perspectiva dos jovens, adultos e idosos.

Assim, no ano de 2003 a educação de jovens e adultos, por pressão dos Fóruns de EJA, ganhou espaço na pauta nacional e obteve alguns avanços que contribuíram para o fortalecimento das políticas de escolarização básica. Nesse período foi instituída a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) no ano seguinte à criação da SECAD. Nesse período também houve a inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB); a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR); o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PLDEJA); e a inclusão da modalidade nos programas de Alimentação Escolar, Transporte e Biblioteca Escolar.

A inclusão da educação de jovens e adultos nessas políticas governamentais demonstrou a importância dos fóruns e o seu grande mérito que, segundo Paiva (2009), é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social da educação de jovens e adultos. Dessa forma, esses fóruns vêm assumindo o papel de articulador e mobilizador das instituições do país envolvidas com essa educação e transformando os ENEJA e os Encontros Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos em espaços privilegiados de formação, com base em estudos e pesquisas para educadores, educandos, pesquisadores e gestores dessa modalidade de educação.

O ENEJA, por sua vez, não é um espaço de formação restrito, como o de congressos, seminários e conferências. Concretiza-se uma rede de sujeitos e instituições (educadores, entidades governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, universidades, entre outros) interessada no direito de jovens, adultos e idosos à educação. (SILVA, 2013, p.08).

Pela formação dos ENEJA em relação ao espaço de formação não restrito e composto por vários grupos que representam os segmentos da sociedade, interessados em defender com os jovens e adultos o direito à educação, percebemos que esses Encontros se traduzem em uma das maiores ações articuladoras dos Fóruns de EJA estaduais e, assim, são considerados como principais espaços de mobilização na criação dos Fóruns de EJA nos estados e entre eles, o Fórum de EJA/ Bahia.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia foi criado em 2002 e tem se constituído em espaço coletivo de diálogo com grupos pertencentes à sociedade civil e aos setores governamentais que têm envolvimento com a educação de jovens e adultos. A sua origem foi marcada também pela intensa mobilização das Secretarias Municipais de Educação de Alagoinhas e de Salvador, da Secretaria Estadual, de Organizações não Governamentais, de Movimentos Sociais, do Serviço Social da Indústria, do Fórum de Educação do Campo, do Instituto Integrar, da Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal da Bahia.

Dos debates travados sobre a política de educação de jovens e adultos nos Encontros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (EEJA) e nos ENEJA,

surgiram os Fóruns Regionais do Território do Sisal, Recôncavo Baiano e Extremo Sul da Bahia. Mas mesmo com essa ampliação do espaço, para URPIA (2009, p. 81) a atuação do Fórum EJA Bahia tem sido motivo de questionamentos de seus participantes, na medida em que se contesta a sua implicação nas políticas públicas da EJA no Estado. As demandas da educação de jovens e adultos exigem comprometimento e um exercício constante, pela garantia do direito de todos à educação, para dar visibilidade a essa modalidade de educação, mobilizar a sociedade para as discussões sobre as suas políticas e ser um instrumento de difusão e construção da memória histórica da educação de jovens e adultos ao longo de sua trajetória.

Para interferir nessas condições objetivas nas quais o Fórum EJA Bahia se encontra imerso, é preciso que se eleve o nível de consciência dos participantes sobre essa realidade. A necessidade de uma ação incisiva do Fórum vem se impondo. Para tanto, faz necessário, dentre outras questões, o conhecimento da EJA, em seus elementos essenciais, o entendimento do fim que desejamos alcançar – se a emancipação política ou a emancipação humana – e o conhecimento da realidade histórico-social. (URPIA, 2009, p.105).

O Fórum EJA/Bahia diante dos questionamentos de seus participantes na visão de Uripia (2009) precisa conhecer os elementos essenciais da educação de jovens e adultos e o fim que se deseja alcançar: se a emancipação política ou a emancipação humana. Esses elementos são essenciais para avaliar e contribuir nas políticas de escolarização já existentes, como também colaborar na elaboração de outras que favoreçam a emancipação pela educação.

Diante desses desafios, os Fóruns de EJA reconhecem que ainda têm muito que lutar para a efetivação dessas políticas no espaço das secretarias estaduais e municípios, onde essa educação ainda não é tratada com prioridade, principalmente, no cenário atual sobre o qual chama atenção Silva (2013) quando afirma que nesses últimos anos, desde 2011, a parceria com a SECADI/MEC apresentou sinais de enfraquecimento mesmo com a representação da CENAEJA, diminuindo as oportunidades de diálogo, o que vem preocupando os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos de todos os estados.

As ações políticas destinadas à operacionalização de repasse de recursos para a educação de jovens e adultos, de mobilização e tensionamento na elaboração de políticas públicas e na efetivação do controle social sobre essas

políticas, de realização de encontros e seminários nacionais de formação de professores na especificidade dessa modalidade, de efetivação das metas definidas para essa modalidade no Plano Nacional de Educação (PNE) continuam sendo grandes desafios constantes nas pautas dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos Brasil.

5 PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO INSINUANTE: RESULTADOS DESVELADORES DAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES

As políticas de escolarização básica para as pessoas jovens e adultas, como já foram explicitadas no decorrer desse trabalho, interferem diretamente na formação humana, provocando implicações, principalmente nas dimensões pessoal e profissional dos estudantes trabalhadores. Por isso, a preocupação dessa pesquisa em mostrar a importância das políticas públicas educacionais para a garantia do direito à educação básica de jovens e adultos que historicamente ainda não se consolidou, embora tenha sido assegurada pela legislação nacional desde a década de 1990 quando ampliou o direito à educação para todos independente da idade.

Nesse contexto, algumas iniciativas foram realizadas por exigência do momento e pela decisão da União em descentralizar as políticas educacionais que, segundo Di Pierro (2005), transferiu a responsabilidade das políticas para os estados e municípios, o que contribuiu para que essas esferas pudessem elaborar suas próprias políticas de acordo com a realidade local e estadual. Assim, o Estado da Bahia, através da Secretariada da Educação, resolveu elaborar uma política específica para os jovens e adultos trabalhadores, denominada Programa Posto de Extensão, com a preocupação maior de responder às exigências do desenvolvimento industrial que precisava de mão de obra qualificada, com o mínimo de escolarização e, em vista disso, foi necessário pensar numa educação de forma diferenciada para os trabalhadores e dar conta de uma demanda cada vez crescente.

Nessa perspectiva, vários Postos de Extensão foram implantados nos espaços das empresas, com suas peculiaridades de acordo com a natureza de cada empresa, inaugurando novas concepções de espaço e tempo na educação e reconhecendo os estudantes jovens e adultos trabalhadores com base em suas necessidades e realidades. Diante da especificidade dessa política, surgiu a curiosidade de estudar o Posto de Extensão Insinuante para buscar respostas, no sentido de saber dos envolvidos na pesquisa sobre a implantação e o estudo dentro

da própria empresa, as relações construídas entre escola e trabalho e as implicações que este estudo diferenciado trouxe para a formação humana e para qualificação profissional dos trabalhadores.

Os dados levantados com base no problema da pesquisa traduzido nos objetivos revelaram várias situações que caracterizaram o Posto de Extensão Insinuante em seus aspectos bem específicos e que exigiram muitas reflexões como ponto de partida para pensar sobre a escolarização no interior de uma empresa.

Assim, esse capítulo apresenta algumas conclusões sobre a realidade analisada, visando contribuir para pensar sobre as políticas de educação básica de jovens e adultos na perspectiva dos estudantes trabalhadores egressos, trazendo as vozes como elementos essenciais para a compreensão das implicações na formação pessoal e na qualificação profissional.

Durante o processo de coleta de dados foram emergindo algumas categorias que se destacaram a partir do diálogo com os participantes e desvelaram as implicações da política de Programa Posto de Extensão Insinuante na formação dos estudantes trabalhadores. Para facilitar a compreensão sobre a análise dessas categorias organizamos esse processo em forma de quadros (quadro 1, 2 e 3) para dar melhor visibilidade às questões conversadas e problematizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os técnicos, funcionários da Secretaria Estadual da Educação e Setor de Recursos Humanos da Empresa Insinuante, e com os estudantes trabalhadores egressos da referida empresa através da realização do grupo focal.

Essas categorias foram importantes na medida em que demonstraram as singularidades da política de Programa Posto de Extensão, explicitando seus condicionamentos e contradições no atendimento a um grupo específico formado por pessoas que estudavam e trabalhavam no mesmo espaço, onde se estabeleciam relações produtivas e educacionais. Assim, o estudo foi delineando as categorias e suas representações no contexto real em que se desenvolvia a referida política, definindo a compreensão que o conjunto dos sujeitos da pesquisa apontava como indicadores das implicações na formação dos estudantes trabalhadores (quadro 1).

Quadro 1 - Categorias para análise dos dados coletados no trabalho de campo

CATEGORIAS DE ANÁLISE	IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES
Programa Posto de Extensão	Política de escolarização básica exclusiva para o atendimento educacional dos trabalhadores no espaço do trabalho
Parceria SEC/BA e Empresa Insinuante	Parceria entre o setor governamental e setor privado, iniciativa válida para o acesso dos jovens e adultos trabalhadores a educação básica.
A escola no espaço da empresa	Escola no espaço da empresa como uma boa oportunidade para dar continuidade aos estudos e completar o ensino fundamental e médio.
Relação escola e trabalho	Relação entre escola e trabalho no interior da empresa revelou a diferenciação entre “estudante trabalhador e trabalhador estudante”
Implicações na formação humana e na qualificação profissional	Formação humana e qualificação profissional compreendidas pelos trabalhadores como melhoria nas condições de vida pelo trabalho

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O conjunto dessas categorias deu consistência ao processo de análise e apresentou algumas situações sobre as implicações na formação dos estudantes trabalhadores egressos, que participaram da política de programa para a educação de jovens e adultos, Programa Posto de Extensão, no interior da Empresa Insinuante, que facilitou o acesso à escolarização básica pela retomada dos estudos e a possibilidade de completar o ensino fundamental e médio.

Contudo, para a realização dessa política foi necessário estabelecer uma parceria entre o órgão governamental - a Secretaria da Educação do Estado da Bahia - e o setor privado - a Empresa Insinuante - a fim de viabilizar a política, no sentido de dar sustentação através das atribuições que competia a cada uma, garantindo o acompanhamento pedagógico e validação dos estudos e a estrutura e organização do ambiente escolar favorecendo o desenvolvimento das atividades educativas. Sobre as conversas relacionadas ao Programa Posto de Extensão como política exclusiva de educação básica para atendimento ao trabalhador no espaço do trabalho e o estabelecimento de parceria, os conjuntos dos técnicos e dos estudantes trabalhadores apresentaram informações diferenciadas.

Uma vez garantidas as necessidades estruturais com o estabelecimento de parcerias, o desenvolvimento do processo da escolarização no interior da empresa

se transformou em um espaço propício para a concretização da continuidade dos estudos pelos trabalhadores e, ao mesmo tempo, local onde foram se revelando de forma mais explícitas as relações entre escola e trabalho pela diferenciação entre o estudante que trabalha e o trabalhador que estuda. Essas relações, construídas ao longo do processo de escolarização, interferiram diretamente na formação dos estudantes trabalhadores egressos e se estabeleceram como desafio na investigação de meios para compreendê-las no contexto da humanização e da qualificação profissional na busca de sentidos e significados de acordo com a realidade vivenciada no espaço de trabalho.

Assim, para melhor entendimento de algumas conclusões apontadas por essa pesquisa, foi necessário analisar essas categorias na sua dimensão política, econômica social e cultural a partir da ótica da sociedade civil, do espaço privado, em conexão com a dimensão governamental e institucional. Dessa forma, buscamos entender o Programa Posto de Extensão, através da experiência do Posto implantado na Empresa Insinuante, e contribuir para evidenciar nos seus princípios e propósitos as expectativas dos estudantes que trabalhavam e desejavam concluir a escolarização básica.

5.1 PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO: A ESCOLA VAI ATÉ O TRABALHADOR

Como já foi informado, através das falas do conjunto dos estudantes trabalhadores egressos foi possível perceber que havia um desconhecimento sobre a existência da política de Programa Posto de Extensão, embora participassem do curso dentro da empresa e aprovassem a iniciativa. Ao contrário dos estudantes, o grupo dos técnicos entrevistados tinha conhecimento dessa política e a considerava, também, uma iniciativa válida da Secretaria da Educação Estadual para oportunizar a escolarização básica para os trabalhadores nos seus espaços de trabalho. Assim, dada a importância dessa política para a educação de jovens e adultos consideramos necessário conhecer a sua dinâmica com base na visão dos técnicos entrevistados.

Todos os técnicos entrevistados falaram sobre a sua origem e organização legal e pedagógica para o atendimento aos trabalhadores e confirmaram que,

inicialmente, o Programa Posto de Extensão se inspirou na experiência do Centro de Educação Supletiva da Bahia (CESBA) que já fazia atendimento em algumas empresas através da oferta do ensino fundamental seriado. A Gerência de Educação Básica, órgão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, responsável pela elaboração e execução das políticas educacionais, aproveitou essa iniciativa como referência e pensou em uma forma de também ofertar a educação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, por isso o slogan “a escola vai até o trabalhador”, para atender a necessidade daquele momento, em que as empresas precisavam escolarizar seus trabalhadores que, em sua grande maioria não tinha o ensino fundamental completo.

De acordo com o conjunto dos entrevistados foi necessário regimentar as ações do programa diante dos pedidos de várias empresas para a implantação de um Posto de Extensão nos seus espaços e, então, a Gerência de Educação Básica elaborou um documento para dar legitimidade às ações acordadas entre a Secretaria da Educação e as empresas de acordo com as exigências das bases legais da educação do país.

Assim, foi elaborado um Convênio de Cooperação Técnica com a colaboração da Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO) que, por se tratar do primeiro Posto de Extensão da Bahia, contribuiu significativamente trazendo o olhar da empresa, com as demandas e possibilidades, bem como a situação dos trabalhadores, que resultaram em dez cláusulas com os critérios de organização e as responsabilidades das instituições envolvidas.

Dessa forma, as empresas escolhiam a escola pública estadual mais próxima que era chamada de “Escola de Vinculação” para fazer a mediação entre as duas entidades - SEC/BA e a Empresa - através de um trabalho conjunto com um coordenador pedagógico da própria escola, um técnico da secretaria da educação e um coordenador pedagógico da empresa, para a execução das ações orientadas.

A partir de 1994 começamos a amadurecer o documento e em 1995 criamos o Programa Posto de Extensão e passamos a entender que precisava ter uma organização específica de acordo com a natureza do trabalho de cada empresa. Então, o Posto de Extensão nos dava uma visão de como realmente deveria ser a EJA, porque seus sujeitos sinalizavam a oferta, a organização, a duração do curso de acordo com a realidade vivenciada. (Gerente de Educação da SEC/BA).

Após a elaboração do Convênio de Cooperação Técnica, sete anos depois da criação da portaria do Programa Posto de Extensão, as empresas procuravam a Secretaria da Educação para firmar a parceria e implantar a oferta do ensino fundamental e médio para os trabalhadores. A própria empresa selecionava os estudantes, contratava os professores de acordo com os critérios definidos no Convênio que deveriam esclarecer todo o processo que envolvia a parceria e deixar em evidência que todos eram alunos matriculados em uma escola estadual, a escola de vinculação e, por isso, teriam que visitá-la para ter ciência que a sala de aula iria funcionar na empresa por uma necessidade específica, mas era a extensão dessa escola e que, portanto, todos os alunos pertenciam à rede estadual de ensino.

Os primeiros Postos de Extensão organizaram as aulas dentro do horário de trabalho, o que resultou numa relação mais próxima com a empresa, fortalecendo o sentimento de pertença pela valorização dos funcionários e ficou acordado que a proposta pedagógica considerasse os saberes construídos no trabalho. Frente a esses acordos estabelecidos no Convênio de Cooperação Técnica, Teixeira (2002) contribui quando define as políticas públicas.

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder que não é monolítica ou impermeável as questões sociais, já que nelas se refletem os conflitos da sociedade. (TEIXEIRA, 2002, p.05).

Sobre os interesses na execução dessa política o conjunto dos entrevistados respondeu que havia, de um lado, o interesse da SEC/BA no sentido de ampliar o atendimento escolar para as pessoas jovens e adultas e, do outro, as empresas preocupadas em dar continuidade à escolarização dos seus funcionários, visando à qualificação profissional. Vale ressaltar que nesse processo não houve, diretamente, a participação dos trabalhadores e nem dos professores, os principais destinatários da referida política.

Por isso, na contratação dos professores para o Posto de Extensão ficou decidido que esta etapa seria responsabilidade da empresa. Essa decisão na época

foi favorável para o setor de educação de jovens e adultos da SEC/BA, tendo em vista que o órgão teria que enfrentar alguns obstáculos para essa contratação e poderia dificultar a execução da política no interior das empresas. Algumas situações desfavoráveis estavam relacionadas ao Setor de Programação de Carga Horária, pela dificuldade no entendimento de ofertas diferenciadas dentro da própria SEC/BA, uma vez que o órgão concebe um único modelo de organização administrativa para toda a educação, o que causava certa morosidade em responder às demandas que lhe eram solicitadas e contrariava a dinâmica temporal das empresas no que se refere ao cumprimento das suas metas e atividades planejadas. Essa situação lembra a preocupação de Arroyo (2007) quando chama a atenção para a redefinição da rigidez do sistema público de educação para atender aos jovens e adultos com situações de vida tão imprevisíveis.

Outra situação desfavorável à contratação dos professores pela SEC/BA estava relacionada à carência de professores na rede estadual, uma vez que os mesmos preferiam ao invés de ampliar a carga horária, trabalhar nas empresas, o que era considerado vantajoso tendo em vista os horários definidos e tempos flexíveis. Porém, essa medida foi questionada pelo conjunto dos entrevistados: porque no momento atual as empresas ainda são responsáveis pela contratação de professores se na rede estadual existem vários professores excedentes que poderiam ser disponibilizados para trabalhar nos Postos de Extensão e prestar atendimento educacional aos trabalhadores nos seus espaços de trabalhos?

Essas informações sobre as medidas tomadas inicialmente para a efetivação dos primeiros Postos de Extensão ajudaram na compreensão da implantação e execução do Posto de Extensão Insinuante num contexto mais recente, ano de 2011 a 2012, quando a empresa firmou parceria com a Secretaria da Educação para oportunizar os trabalhadores do Centro Distribuidor (CD) completar a escolaridade nos níveis fundamental e médio. Durante a análise realizada sobre o processo de implantação, percebemos que o estabelecimento da parceria se deu de maneira diferenciada, considerando a especificidade da Empresa Insinuante, seu contexto e intencionalidade.

5.1.1 Parceria Empresa Insinuante e Secretaria da Educação do Estado da Bahia

A iniciativa para a celebração do Convênio de Cooperação Técnica entre a Empresa Insinuante e a Secretaria da Educação da Bahia foi considerada importante para a implantação do curso na empresa pelo conjunto dos entrevistados que relataram como foi efetivada. A ideia da parceria surgiu de uma ação dentro de um projeto pensado pelo setor de Recursos Humanos (RH) como expressão da política de responsabilidade social da empresa, o Projeto Transforma.

Diante dessa política e da situação do quadro funcional, a empresa resolveu implantar o Posto de Extensão como uma ação educativa voltada para a conclusão do ensino fundamental e médio. A intenção da empresa era criar condições para elaborar, internamente, um plano de carreira de ascensão funcional e, para isso, a escolarização básica era condição essencial. Nesse período foi feito um levantamento pelo setor e, de aproximadamente 500 trabalhadores, um total de 162 não tinham o ensino médio completo, e desses últimos, 106 trabalhadores se matricularam no curso para se preparar e concorrer a alguns cargos disponibilizados pela empresa.

Então, Lançamos o Projeto Transforma que transformava a educação para as pessoas adquirirem competências necessárias para serem promovidas, para perpetuarem na empresa, e assim elas podiam galgar um cargo. Cada cargo aqui era valorizado, cada pessoa era necessária, eu quero dizer que um ajudante de depósito, um auxiliar de armazenamento eles tinham seu valor, eles tinham sim, mas a empresa queria dar a parte que quisesse. A oportunidade de ter outros degraus, galgar outros degraus, se tornar operadores de empilhadeira, conferentes [...] (GERENTE DO SETOR DE RH).

Até chegar a concretizar a parceria, a empresa percorreu um longo caminho, o que demonstrou que esse tipo de acordo não é politicamente simples e os trâmites lentos mostraram as dificuldades para a sua efetivação. A responsável pelo setor de RH da Empresa Insinuante inicialmente entrou em contato com a Secretaria da Educação Municipal de Lauro de Freitas e, depois de várias tentativas foi sugerido que procurasse a Secretaria da Educação do Estado (SEC/BA) para propor uma parceria porque existia uma oferta chamada “Tempo de Aprender” destinada para pessoas maiores de idade e trabalhadoras.

A oferta “Tempo de Aprender” se adequava ao Programa Posto de Extensão pelo fato de apresentar uma dinâmica curricular diferenciada, organizada de forma semestral, com estudos por disciplinas, de natureza semipresencial com estudos orientados e duração de dois anos para o “Tempo de Aprender I”, ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e dois anos para o “Tempo de Aprender II”, ensino médio. O currículo se diferenciava pela distribuição da carga horária e a orientação pedagógica inicial se configurava no estudo de até três disciplinas durante três dias na semana, podendo ser alterada de acordo com a disponibilidade dos estudantes trabalhadores e da empresa.

No contato com a SEC/BA, através da Coordenação de Jovens e Adultos, a empresa obteve as informações e a orientação de procurar o Centro de Educação Magalhães Neto que se tornou a “escola de vinculação” e ajudou na seleção do coordenador pedagógico e dos professores para a contratação da empresa.

Assim, a proposta política pedagógica foi elaborada conjuntamente com os órgãos parceiros e associada a outros documentos da empresa exigidos para a celebração da parceria e entregue a SEC/BA para apreciação e aprovação. Porém, o processo de análise foi muito demorado, com mais de um ano e meio para a aprovação, o que causou um desgaste enorme e muitos transtornos à empresa, uma vez que toda a infraestrutura já estava montada para o funcionamento do Posto de Extensão, os trabalhadores mobilizados para estudar, o espaço onde funcionariam as salas aulas arrumado, aguardando apenas a decisão da Secretaria da Educação.

Com a aprovação do Convênio de Cooperação Técnica definiu-se as atribuições das duas entidades - descritas no parágrafo terceiro, cláusula segunda das obrigações - e, nessa definição, o grupo dos entrevistados considerou que houve desequilíbrio na efetivação da parceria, deixando a parte administrativa basicamente a cargo da Empresa Insinuante que era responsável pelo pagamento dos professores, de um coordenador pedagógico e de uma funcionária para cuidar do material dos estudantes e dos professores. Cabia também à empresa, além do material didático, o lanche, uma cesta básica como incentivo, o espaço e arrumação da sala de aula com os equipamentos tecnológicos necessários.

O presente Convênio tem por objeto o desenvolvimento de ações conjuntas, visando à implantação dos Cursos para Jovens e Adultos – Tempo de Aprender I e II – Ensino Fundamental e Médio de natureza semi-presencial,

para atendimento a funcionários da matriz das lojas Insinuantes, através da instalação do Posto de Extensão vinculado ao Centro Estadual Magalhães Neto (CEA), situado à Praça Almirante Coelho Neto, s/n – Barris – Salvador – BA (Minuta de Convênio. 2010. SEC/BA. p. 1).

A Secretaria da Educação ficou responsável pelas ações de matrícula dos estudantes na rede estadual, pela certificação de estudo e acompanhamento pedagógico através de relatórios bimestrais sobre as atividades realizadas pelo Posto de Extensão. Porém, essas ações eram distribuídas entre a Diretoria Regional (DIREC), a Escola de Vinculação e a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Essa forma de distribuição das atribuições resultou na projeção da empresa como a mentora, no sentido de proporcionar a ação para os seus trabalhadores, minimizando a participação da SEC/BA e tornando-a, praticamente, uma parceira quase invisível para os estudantes trabalhadores egressos; ainda que os professores e a coordenadora pedagógica fossem efetivos do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto (CEA), reconhecido no Convênio de Cooperação Técnica como “a escola de vinculação”, se comportavam como prestadores de serviço educacional à Empresa Insinuante, a quem deviam obrigações e, portanto, nessa condição se estabelecia um vínculo frágil com a SEC/BA.

Nesse contexto, quando se discutiu sobre a necessidade da SEC/BA ser mais parceira, a opinião do conjunto dos entrevistados foi no sentido de que esta, como instância responsável pela educação básica, deveria assumir a contratação dos professores, articular o trabalho do Posto de Extensão com os projetos da Secretaria da Cultura e se responsabilizar pela alimentação escolar para facilitar, dinamizar e viabilizar a política de escolarização básica dentro da empresa. Diante do que foi conversado, em termos de aplicabilidade do acordado no Convênio de Cooperação Técnica, por unanimidade o grupo sugeriu a revisão do parágrafo terceiro para dar visibilidade à parceria e assegurar a educação básica como prioridade do Programa Posto de Extensão Insinuante.

Com a assinatura do Convênio de Cooperação Técnica foram se delineando as singularidades do Posto de Extensão Insinuante como política de escolarização básica, através das falas do conjunto dos participantes que apontavam o contexto no qual foi elaborado e executado, evidenciando suas finalidades e implicações com base nas reações dos sujeitos envolvidos. Essas singularidades se revelaram na forma como o Posto de Extensão Insinuante foi pensado, levando em consideração

a sua organização física e pedagógica na arrumação das turmas, no calendário e horário das aulas e nas relações que foram sendo estabelecidas.

Como já foi mencionado pelo conjunto dos entrevistados, a ideia de desenvolver um projeto visando ofertar o ensino básico na empresa para os trabalhadores já vinha sendo pensada internamente pelo setor, através do Projeto Transforma, e a gerente do setor de Recursos Humanos, como responsável por essa ação, expressou a necessidade da empresa investir na escolarização dos funcionários.

Observei que todas as vezes que a gente queria fazer um plano de carreira dando oportunidade interna para área do Centro Distribuidor (CD), esbarrávamos na dificuldade da escolaridade. A gente tinha pessoas muito competentes, com muito tempo na empresa, mais de 10 e 12 anos, e que não tinham escolaridade para uma promoção literalmente, para assumir como supervisor ou como líder operacional ou até mesmo como gerente, porque eles não tinham concluído nem o ensino fundamental. (GERENTE DO RH DA EMPRESA INSINUANTE).

Portanto, a intencionalidade da empresa em implantar o Posto de Extensão estava bem evidente, havia uma preocupação com o plano de carreira, com a qualificação dos funcionários antigos que eram considerados competentes pelo trabalho que desenvolviam no setor, mas sem possibilidades de promoção, de assumir um cargo como líder ou gerente de um setor porque não possuíam a escolarização básica concluída e a maioria não tinha sequer o ensino fundamental completo.

O fato de existir 162 funcionários precisando completar a escolarização básica no momento da implantação do Posto de Extensão Insinuante, em 2011, coincidiu com os dados divulgados pelo IBGE, em 2010, sobre a escolarização básica no Brasil, demonstrando a existência de 65 milhões de brasileiros sem educação básica e muitos destes atuando no mundo do trabalho em consequência da ausência de políticas que atendessem a essa realidade.

A concepção governamental de 1990 até 2002, agudizou o afastamento da EJA como processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir da globalização conferia à história. (PAIVA, 2009, p. 24).

Por causa dessa concepção governamental da década de 1990, que dificultou o avanço da educação continuada para os jovens e adultos, a situação escolar dessas pessoas continuou precária pela falta ou poucas ofertas diferenciadas, principalmente para os trabalhadores que precisavam ter acesso ao ensino fundamental e médio. Foi nessas circunstâncias que o Programa Posto de Extensão apareceu no cenário estadual e a SEC/BA passou a ser procurada por várias empresas, quando estas tomavam conhecimento da possibilidade de implantar cursos de educação continuada no próprio espaço de trabalho, e foi assim que a Empresa Insinuante implantou o Posto de Extensão no seu espaço.

5.1.2 A escola no espaço da empresa

De uma maneira geral, todos os participantes foram favoráveis à abertura do espaço da empresa para a oferta de escolarização básica e reconheceram que era bem diferente de estudar na escola pública do bairro, porque o estudo era voltado para o trabalhador da empresa. Essa diferença apontada pelo conjunto dos participantes começa pela concepção da proposta política pedagógica do Posto de Extensão Insinuante que nos seus objetivos expressam a intencionalidade voltada para a natureza da empresa que funciona de acordo com as leis do mercado que determinam as ações e projetos a serem desenvolvidos, visando o seu crescimento.

É nesse contexto que analisamos essa experiência dos trabalhadores estudarem no próprio espaço de trabalho e, para isso, foi necessário ficarmos atentos porque, como nos alerta Friggoto (2012), a concepção de trabalho e educação hoje é muito sutil, porque é compreendido como direito dentro de uma igualdade abstrata. Nesse aspecto, valeu a pena analisar os objetivos da proposta pedagógica.

Promover o autodesenvolvimento dos funcionários da Insinuante a partir das experiências já vivenciadas, seus interesses e necessidades imediatas; resgatar a autoestima do funcionário, estimulando-o a acreditar em si mesmo com uma aprendizagem individual e não coletiva; proporcionar um melhor engajamento dos funcionários da instituição interagindo-o com o meio, com outros indivíduos e com o objeto que qual pretende se apropriar; propiciar a pluralidade das inteligências e a consideração que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido; possibilitar aos alunos sentir-se parte da empresa, estimulando-lhe e desenvolvendo

a autoconfiança. (PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA. EMPRESA INSINUANTE, 2010, p. 11).

Com a análise desses objetivos, percebemos que não se tratava apenas de uma sala de aula no interior da empresa como extensão da escola de vinculação, o Centro Estadual de Educação Magalhães, mas de um Posto de Extensão com uma estrutura e organização pedagógica própria, para atendimento aos trabalhadores com uma dinâmica pensada com base nas prioridades e expectativas da empresa. Isso ficou evidenciado na organização do horário de estudo que não alterava o horário de trabalho, porque era único para as duas turmas existentes, uma do ensino fundamental e a outra do ensino médio, com o início marcado para as 18:00 e término às 21:30 horas. Assim, os funcionários do turno diurno estudavam depois do trabalho e os que trabalhavam no turno noturno frequentavam as aulas antes do trabalho e, dessa forma, não havia interferência na carga horária total de trabalho da empresa e, ao mesmo tempo, reuniam-se todos os trabalhadores em um mesmo horário para o estudo.

Em relação a essa situação, o conjunto dos participantes afirmou que o horário organizado dessa forma era bom para a empresa, mas muito cansativo para os estudantes trabalhadores, porque exigia muito esforço para estudar depois de uma jornada pesada de trabalho e, dessa forma, diminuía o tempo de sono daqueles que trabalhavam a noite, uma vez que precisavam sair de casa mais cedo, por causa do congestionamento do trânsito, para evitar chegar atrasado à aula.

A vontade era de estudar, mas o cansaço fazia a gente cochilar na sala, mas a professora sempre chamava a atenção na gente. Com o desejo de concluir o estudo vinha àquela força de vontade. Estou cansado e tal, mas vou consegui, vou estudar porque esse é o meu objetivo. (EDNALDO, 32 anos).

Essa situação de superação do enfrentamento do cansaço pelo trabalhador, para, através do sacrifício continuar o processo de escolarização, fez lembrar o estudo realizado por Frigotto (2006) sobre a teoria do capital humano que vinculou a educação ao desenvolvimento econômico e, dessa forma, responsabilizou o próprio trabalhador pela sua formação no mercado de trabalho e usou as capacidades de trabalho para justificar as diferenças de produtividade e renda. Essa situação comprovou que, mesmo com a convicção de que o esforço era necessário para conseguir completar os estudos básicos, 20% do total dos 106 estudantes não conseguiram superar o cansaço e foram obrigados a deixar o curso e, sob o efeito

da teoria do capital humano, se sentiram responsáveis e assumiram a culpa pelo fato de não ter aproveitado a oportunidade dada pela empresa para dar continuidade ao seu processo de formação pessoal e profissional.

O conjunto dos participantes comentou, também, sobre a organização e a frequência das aulas que mudavam de acordo com as necessidades da empresa, o que causou desistência e frequência irregular com aumento do cansaço dos estudantes. Inicialmente, o Posto de Extensão funcionava durante três dias na semana; depois, houve necessidade de acelerar e mudou o formato para quatro dias a fim de deixar livres os meses de novembro e dezembro porque nesse período aumentavam as vendas e os trabalhadores geralmente faziam hora extra. Essa mudança de horário das aulas afetou a frequência em função do cansaço e, para enfrentar essa situação, a empresa começou a distribuição de cesta básica para quem alcançasse 75% de frequência ao mês.

Sobre as horas extras, o grupo dos participantes também se posicionou dizendo que estas atrapalhavam a frequência às aulas e causaram a desistência do curso. Pelas conversas, detectamos que havia certa competição entre a hora extra e a sala de aula porque alguns trabalhadores ficavam divididos entre o estudo e a hora extra e, por causa disso, às vezes não compareciam às aulas.

Mas essa prática de fazer hora extra durante o horário das aulas acontecia também independente da vontade dos estudantes, quando os chefes de setores às vezes iam até a sala de aula retirá-los para resolver uma situação de urgência. Essa atitude dos chefes desenvolvia nos estudantes trabalhadores a ideia de que o estudo era menos importante e que os interesses da empresa estavam acima da sua formação escolar, o que reforçava o pensamento hierarquizado entre trabalho na visão utilitarista da educação.

Nesse quadro, as políticas governamentais no âmbito da EJA revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase da acumulação do capital. (CIAVATA e RUMERT, 2010, p. 464).

Nesse contexto, o grupo foi unânime em afirmar que a irregularidade da frequência não estava relacionada ao trabalho dos professores que, segundo a sua visão, eram bons profissionais, frequentes, dinâmicos e apresentavam postura

diferenciada e demonstravam compromisso e paciência, fazendo com que todos aprendessem em um clima de confiança e respeito.

Nessa lógica, os participantes justificaram essa postura dos profissionais dizendo que eles estavam ensinando um grupo de trabalhadores, adultos, que já chegavam cansados do trabalho e, ainda assim, demonstravam interesse em assistir as aulas. Isso vem confirmar a insistência de Paiva (2009), Arroyo (2007) e Gadotti (2001) em chamar atenção para a necessidade de pensar as políticas de educação de jovens e adultos a partir do conhecimento de seus sujeitos, procurando saber como vivem, o que fazem e como aprendem.

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma precondição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. (ARROYO, 2007, p.14).

É importante ressaltar que, mesmo com a satisfação do grupo dos participantes com o trabalho pedagógico realizado pelos professores, a frequência irregular e a desistência aconteceram também no espaço da empresa. Isso porque existiram alguns fatores que obrigaram os estudantes a desistirem do estudo, o que erroneamente é chamado de “evasão escolar”, como se o estudante trabalhador estivesse por vontade própria abrindo mão da escola.

O conjunto dos participantes apontou como os principais fatores de negação do direito de estudar, isto é, da “evasão escolar”, o cansaço provocado pela carga horária de trabalho, a realização de horas extras e a organização do horário das aulas, assim como as demissões para satisfazer às necessidades do setor de trabalho.

E, como forma de combater a desistência dos estudantes trabalhadores do Posto de Extensão, o grupo dos participantes reconheceu que a empresa, como conhecedora da rotina de trabalho dos seus funcionários, montou uma estrutura para facilitar a permanência com distribuição de lanche, cesta básica, salas de aula com carteiras confortáveis, ar condicionado e todos os materiais didáticos e instrumentos tecnológicos e que, dessa forma, contribuiu para inibir a desistência e fez com que a maioria permanecesse no curso, frequentassem as aulas e que os professores ficassem satisfeitos em prestar serviço de educação à empresa.

Nessas observações feitas pelo conjunto dos participantes ficou evidente que o funcionamento do Posto de Extensão nesse espaço reforçou a identidade de trabalhador e o sentimento de pertença à empresa, o que contribuiu na definição da postura dos professores na forma de se relacionar com os estudantes e conduzir as atividades em sala de aula.

O fato de a empresa trazer a escola até o trabalhador e montar uma infraestrutura capaz de atender, satisfatoriamente, às prioridades necessárias para desenvolver o trabalho escolar foi o principal motivo para que o conjunto dos participantes aprovasse a ideia, elogiando a iniciativa da empresa, mesmo com todo o sacrifício e esforço na superação do cansaço e, inclusive, até hoje pedem a continuidade do Posto de Extensão para oportunizar aos trabalhadores que ainda precisam concluir a escolaridade.

O projeto pegou a gente de surpresa e foi uma surpresa maravilhosa. Eu tinha parado de estudar na 5ª série e continuei e concluí o fundamental aqui. (JURANDIR, 38 anos).

O projeto também me pegou de surpresa, mas quando fui consultado se eu queria estudar eu disse que sim. (EDNALDO, 32 anos).

Eu fui pego de surpresa. Tinha uns dez anos que tinha parado de estudar. (MILTON, 48 anos).

Na realidade esse curso ao meu modo de ver pegou todo mundo de surpresa. Foi uma iniciativa boa. (MANUEL, 49 anos).

A iniciativa da empresa surpreendeu os trabalhadores que não esperavam continuar os estudos no próprio espaço de trabalho e, além de surpresos, ficaram satisfeitos em poder retomar os estudos, porque muitos já tinham muito tempo sem estudar e não conseguiram dar continuidade por causa do horário de trabalho. Então, é perceptível que a forma como se deu a inserção no mundo do trabalho dificultou a vida escolar dos trabalhadores que, mesmo diante da vontade e do esforço, não conseguiam estudar e, entre a necessidade de trabalhar e estudar, eles foram obrigados, pela sobrevivência, a abrir mão do estudo, mesmo reconhecendo a importância para a sua formação humana e qualificação profissional. Essa concepção da relação trabalho e educação é hoje exposta de forma mais ardilosa e sutil e parece direito dentro de uma igualdade abstrata (FRIGOTTO, 2012, p.23).

Eu parei o estudo para trabalhar e já tinha tentado várias vezes, trabalhava de noite, na época, e ia estudar de manhã, mas o cansaço não deixava eu aprender, o sono me pegava e eu não aprendia nada. (EDINALDO, 32 anos).

Eu tinha que trabalhar e não conseguia estudar. (MILTON, 48 anos).

Para os trabalhadores, estudar na empresa foi uma oportunidade de continuar os estudos, mas para isso tiveram que abrir mão de estar em outros espaços formativos para ampliar o tempo de permanência no espaço da empresa. Assim, tornou-se imprescindível nesse estudo questionar o trabalho como dificultador do acesso do trabalhador a educação. Isso porque de acordo com Saviani e Duarte (2010), a compreensão do ser humano como capaz de construir a própria existência está diretamente relacionada ao trabalho e à educação como condições essenciais de se fazer e reconhecer-se humano. Qualquer tentativa de negar ou sobrepor um ao outro estará comprometendo a formação humana, a formação integral.

É neste momento que descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano. (TONET, 2012, p.07).

Nesse sentido, vamos retomar o estudo sobre a proposta política pedagógica como norteadora do processo educativo e, portanto, como elemento determinante nas relações desenvolvidas entre escola e trabalho no contexto da empresa e da sala de aula.

Diante da forma como os participantes se referiam ao Posto de Extensão, percebemos que a influência da empresa na definição dos objetivos se deu de maneira bastante efetiva pelo fato de já possuir o projeto do setor de RH, “Projeto Transforma”, com ações bem definidas para a melhoria da qualificação profissional dos funcionários pela conclusão da educação básica na perspectiva de buscar estratégias junto aos órgãos governamentais, para que os funcionários pudessem completar o ensino fundamental e médio.

Portanto, o “Projeto Transforma Educação” continha todas as ações voltadas para a educação básica, articuladas às prioridades da empresa que, naquele momento, precisava elaborar o plano de carreira e, para isso, necessitava investir na qualificação profissional dos funcionários, mas esbarrou na pouca escolaridade de uma parcela significativa do quadro funcional. Assim, esse projeto articulou-se com os fundamentos da educação de jovens e adultos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto para a elaboração da Proposta Política Pedagógica do Posto de Extensão.

Essa Proposta Política Pedagógica serviu de referência para a elaboração do Plano de Trabalho onde os seus princípios estão explícitos nas metas a serem alcançadas:

Meta 01: Oportunizar aos colaboradores da empresa desenvolver o perfil requerido para a qualidade do desempenho no trabalho e auxiliar o desenvolvimento deste adulto trabalhador, favorecendo assim o seu crescimento dentro do Grupo IN.

Meta 02: Promover o ensino fundamental e médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para, inicialmente, 80 adultos, sendo 40 no Tempo de Aprender I e 40 no Tempo de Aprender II, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos.

Essas metas revelaram a intencionalidade da empresa em proporcionar aos funcionários a oportunidade de completar a escolarização básica com a preocupação de formar o perfil do trabalhador adequado, de acordo com a exigência da empresa. Portanto, as falas dos participantes respaldavam o que estava escrito nas metas através da crença que o estudo ajudava a melhorar a qualidade do desempenho no trabalho, e, dessa forma, preparava para o serviço da empresa através da promoção do autodesenvolvimento com realização de atividades individuais para desenvolver as competências e, assim, sentir-se parte da empresa.

Nesse sentido, a dinâmica trabalho e educação no espaço da empresa precisou ser refletida, no sentido de buscar compreender a escolarização dentro desse processo para reconhecer que, assim como o trabalho, a educação também é uma atividade social imbricada com a construção do humano e, por isso, a ela cabe a tarefa de permitir a todos os trabalhadores a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores para continuar o processo de humanização.

Dessa forma, as relações de trabalho estabelecidas no Posto de Extensão Insinuante precisam ser repensadas de maneira a extrapolar o uso do trabalho como produção material apenas de satisfação das necessidades, para a compreensão mais ampla considerando todas as dimensões sociais, culturais, estéticas capazes de construir a existência humana na integralidade, e sendo assim, a escola enquanto espaço de aprendizagem e de convivência tem muito a contribuir nesse processo de formação humana e na qualificação para o trabalho.

5.1.3 Relação escola e trabalho

Pela dinâmica apresentada na escola que funcionava no espaço da empresa, foi preciso refletir sobre as relações construídas entre os seus atores. Mas, antes de tudo, precisávamos entender que a escola e o trabalho como espaços de aprendizagens desempenham importantes funções na formação das pessoas jovens e adultas, principalmente no que se refere à construção da própria existência enquanto seres humanos. Assim, no caso específico dessa pesquisa, a forma de conceber a escola e o trabalho tornou imprescindível analisar mais detalhadamente a construção das relações sociais, políticas e culturais geradas a partir da implantação do Posto de Extensão no espaço da empresa Insinuante.

Com a extensão da escola funcionando no espaço da empresa, foram estabelecidas relações específicas entre escola e trabalho reveladas pelo conjunto das falas dos participantes que afirmava ser o trabalho mais importante do que a escola, porque sem emprego não se conseguiria sobreviver e sustentar a família. E, por isso, todos achavam importante priorizar as necessidades e interesses da empresa, porque enxergavam na escola apenas uma possibilidade de completar o ensino fundamental e concluir o ensino médio, a fim de que o trabalhador prestasse melhor serviço e continuasse empregado. Nesse sentido, ficava em evidência, na relação com a escola, a existência do trabalhador que estudava e não do estudante que trabalhava.

Eu tenho certeza que estudar na empresa mudou a vida de todos nós, de todo mundo que está aqui. Pra você fazer um curso técnico precisa do ensino médio e sem ele você não faz. O curso influencia muito e muda muito lá fora e não só aqui dentro. É o que eu falei, deixando de ser auxiliar aqui dentro, posso lá fora ganhar mais e poder ajudar melhor a família e no futuro poder comprar um carro. (EDNALDO, 32 anos).

Essa compreensão de que o Posto de Extensão Insinuante, como a escola que funcionava dentro da empresa, foi pensado na perspectiva dos trabalhadores que estudavam ficou evidenciado nas falas do conjunto dos participantes que diziam que eles precisavam estudar para conseguir acréscimos no salário e as vantagens que estavam sendo oferecidas através da política exposta no plano de carreira e, como era regra da empresa, teria que ser cumprida; logo, todos eles precisavam da conclusão da educação básica.

Essa visão de conceber a escola como apenas um meio para formar e educar, tendo em vista a preparação para o trabalho na dinâmica capitalista, tem sido exaustivamente discutida pelos especialistas como Frigotto et al. (2005) que chamam atenção para a contradição que resultou na criação de uma escola técnica para os trabalhadores, separando o trabalho manual do intelectual, causando sérias interferências nas relações sociais. Eles apontam para a necessidade de repensar a relação educação e trabalho sem dissociá-la, mas pensar do ponto de vista do processo formativo, quais os valores e atitudes que devem ser desenvolvidos na escola para dar conta do mundo do trabalho e da produção, bem como da formação humana em todas as suas dimensões.

Na continuação da conversa sobre educação e trabalho foram tecidos comentários sobre a diferença de estudar na empresa e na escola pública do bairro e o conjunto dos participantes respondeu que é melhor para os trabalhadores estudarem no espaço da empresa porque, de acordo com o grupo, a permanência no espaço da empresa apontava um só caminho e lá na escola corriam o risco de desviar do objetivo pelo qual estudavam, uma vez que teriam que conviver com pessoas diferentes, com diversos projetos de vida, abrindo assim um leque de possibilidades e isso dificultaria manter a atenção naquilo que estavam buscando. “Na escola você tem mais colegas, faz mais amizades e é isso que tira muito a atenção. Na empresa não, na empresa você tem um foco.” (JURANDIR, 38 anos).

Essa ideia da permanência na empresa e da escola como instrumento de preparação para o mercado de trabalho presente no conjunto das falas dos participantes provocou uma reflexão sobre a função da escola no contexto da sociedade capitalista e, nesse sentido, Arruda (2012) nos apresenta um grande desafio a ser enfrentado.

O desafio de integrar o trabalho com a educação dos jovens e adultos. Trata-se aqui de tomar como ponto de partida o fato que [...] os jovens e adultos têm (ou deveriam ter) como principal atividade existencial o trabalho; portanto, ou se desenvolve um sistema flexível e permanente de educação que tenha como “matéria prima” e finalidade as próprias atividades produtivas dos educandos, ou se recairá inevitavelmente na exclusão, no academicismo e no elitismo. (ARRUDA, 2012, p.99).

Esse desafio que os participantes da pesquisa trouxeram no conjunto das falas sobre as relações entre escola e trabalho nos inquietou e sabemos que

inquieta também à maioria dos estudiosos da educação de jovens e adultos, tal como Frigotto (2012), Arroyo (2012), Ciavatta e Rumer (2010) e Arruda (2012), porque mesmo sabendo que a predominância nessa modalidade é de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, ainda não se consegue pensar em uma integração capaz de dar conta das duas dimensões, educação e trabalho, dentro do espaço institucional da escola e, segundo Amorim (2007), para isso acontecer será necessário repensar o papel da instituição escolar com base no entendimento do indivíduo na sua desorganização pessoal e coletiva, pensando nos entraves que são colocados que dificultam compreender a verdadeira função da escola e, sobretudo, da escola para os sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

Diante dessas prerrogativas, entendíamos que o trabalho precisava ser reconhecido pedagogicamente no Posto de Extensão como fonte de bem-estar e de formação humana e, portanto, como princípio educativo, o que significava dizer que os estudantes jovens e adultos trabalhadores precisavam perceber a importância da dimensão social e intelectual do trabalho. Para que isso acontecesse, era fundamental considerarmos a prática dos movimentos dos trabalhadores com sua dinâmica de luta que, como disse Gohn (2005), é uma grande possibilidade no sentido de enfrentar o desafio de mudar a função social da escola de uma perspectiva capitalista neoliberal para uma perspectiva humana e emancipadora.

Na continuação das falas do conjunto dos participantes apareceu também, como diferenciação do estudo na empresa e na escola pública do bairro, a situação do ambiente. Eles diziam que no ambiente de trabalho falava-se uma só linguagem e na escola pública do bairro se falava várias linguagens e, durante a conversa, o grupo conseguiu diferenciar os dois espaços e perceberam o que cada um representava, mas o interesse predominante era pela melhoria das condições de vida por meio do trabalho e, para isso, o ambiente da empresa era mais favorável, porque todos eram trabalhadores de um setor da empresa que implantou o Posto de Extensão para tornar realidade a efetivação de um plano de carreira. Assim, o conjunto dos participantes acreditava que estudar nesse mesmo espaço, com todos os colegas buscando os mesmos objetivos, era mais proveitoso, porque os professores percebiam o interesse deles e isso fazia diferença na forma de tratá-los e de desenvolver as atividades na sala de aula.

As discussões nos levaram a refletir sobre a forma como o conjunto dos envolvidos expressaram os valores apreendidos nos diferentes espaços e isso nos remeteu a pensar sobre a escola para as pessoas jovens e adultas que, segundo Carreira (2014), em sua maioria, desenvolve o processo de escolarização de forma fragmentada, descontextualizada da realidade, causando perda de sentido para os estudantes e, nessa perspectiva, acreditamos ser necessária uma revisão na organização curricular para a inserção dos saberes gerados da prática do trabalho no currículo da educação de jovens e adultos a fim de dar sentido e significado ao processo educacional dos estudantes trabalhadores, independente do espaço onde aconteça, para que prevaleçam as relações mais amplas entre educação, trabalho e cultura na perspectiva da sua existência como ser humano.

Assim, acreditamos que, dessa forma, predominará na relação pedagógica o estudante trabalhador que estuda e reflete sobre as relações estabelecidas na sociedade, entre estas as relações de produção, contrariando a lógica da escola burguesa de que o trabalhador que estuda vai à escola para adquirir as competências técnicas para servir ao mercado de trabalho, atrelando assim a escolarização à empregabilidade em detrimento do processo formativo na dimensão do humano.

Nesse diálogo percebemos também que tanto a escola na empresa como a escola pública do bairro, contraditoriamente, realizam práticas bancárias e emancipadoras como afirma Freire (2005) e, de acordo com suas especificidades como ambientes de aprendizagens, podem corroborar para o estabelecimento de relações sociais e culturais mais amplas com possibilidades de desenvolver práticas educativas voltadas para as situações de aprendizagens que valorizem o trabalho como princípio educativo, através da superação da dualidade entre as dimensões técnica e intelectual.

Para isso, é preciso que as políticas de educação básica para os jovens e adultos, como sinalizaram os sujeitos dessa pesquisa, considerem o percurso formativo dos estudantes trabalhadores como condição essencial para o processo de escolarização e conclusão da escola básica.

Isso reforçou a necessidade de pensarmos o Posto de Extensão Insinuante enquanto política de educação para os jovens e adultos trabalhadores, fora do

espaço institucional da escola, como um campo aberto para experiências educacionais com possibilidades de efetivar práticas educativas capazes de promover a formação humana. E nesse sentido, Frigotto et al. (2010) perguntam, do ponto de vista formativo, quais são os conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na escola e na educação profissional que são funcionais ao mundo do trabalho e da produção?

Essa pergunta foi importante para entendermos como se realizava o processo formativo do lugar da sala de aula no Posto de Extensão Insinuante, considerando os aspectos relacionados ao trabalho, à convivência e à construção de conhecimentos com os colegas estudantes que trabalhavam na mesma empresa e com os professores.

Trabalhava o dia todo e quando terminava eu ainda ia fazer o cafezinho para os colegas e professores, tinha a responsabilidade de olhar como estava o Quiosque, receber o lanche, porque tinha um lanche para os alunos antes das aulas. Tinha dia que era muito cansativo, eu era copeira, fazia treinamento o dia inteiro, tinha que servir o lanche, o almoço, **mas não faltava a aula**. O cansaço batia, chegava muito cansada em casa. (VALDETE, 41 ANOS).

Eu sempre saía por último do serviço, uma hora depois. Chegava em casa dormia um pouco e retornava cansado. Pra mim foi um teste de resistência, eu posso dizer, hoje, com firmeza que eu passei nesse teste. Eu agradeço muito por tudo isso. **Lutei e consegui**. Foi cansativo foi, mas valeu a pena que hoje em dia eu sei que para conseguir alguma coisa lá fora tem que ter o ensino médio, até para catar papel no chão precisa do ensino médio. (EDINALDO, 32 anos).

Era muito cansativo, mas a gente teve que reagir. Querer a gente sempre quer. Na vida tem que passar por isso, não tem cansaço certo. Quantas vezes já dormi na sala de aula. O tempo vai passando e a gente vai conseguindo. (CARLOS, 51 anos).

As falas dos estudantes trabalhadores egressos revelaram valores e atitudes que expressavam como eles faziam para não desistir de estudar e aproveitar a oportunidade que a empresa proporcionou. Na visão deles, qualquer sacrifício valeria à pena, desde que conseguissem frequentar a sala de aula e concluíssem o ensino médio. O sentimento foi de muito esforço, de luta, de superação do cansaço e aqueles que conseguiram chegar até o final e tiveram sucesso sentiram-se fortes, capazes e verdadeiros vencedores. Pelas atitudes dos estudantes trabalhadores egressos foi perceptível que “o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe, continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível,

desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital”. (ARROYO, 2012, p.107).

A negação do direito à educação, aos saberes, à cultura e à identidade de classe coloca os estudantes trabalhadores egressos em situação de exploração pelo trabalho e pela própria vida em um grau de tamanha naturalidade como se não tivesse outro jeito para conseguir alguma coisa que não fosse pela via do sofrimento e da submissão. Mas Gomez (2012) aponta uma saída:

A escola e as organizações de produção são loci de dominação e, portanto, de conflito, de resistência à dominação. E quem se coloca na perspectiva de transformação social encontra também na escola um lugar para fomentar atitudes, normas, conhecimentos questionadores da lógica da organização capitalista do trabalho. Para tanto, é imperativo analisar profundamente as relações sociais de produção e, em particular, os diversos processos de trabalho que expressam as relações econômicas sociais e de poder existente em toda a sociedade. (GOMEZ, 2012, p. 64).

A escola e a sala de aula na empresa Insinuante se constituíram em local de conflito, de resistência, e foram o local onde os estudantes trabalhadores egressos e os professores se colocaram na perspectiva da transformação social e, portanto, na posição de questionar, com base nos conhecimentos, a organização capitalista do trabalho, através da análise das relações sociais de produção e do uso do poder na sociedade para a superação da visão fatalista da vida e da história.

Nesse sentido, os professores exerceram um papel importante na sala de aula do Posto de Extensão Insinuante como mediadores entre as questões sociais relacionadas ao trabalho, ao conhecimento e à educação, amparados na concepção da oferta “Tempo de Aprender”, específica para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores.

Os trabalhadores perceberam principalmente nesse Programa Posto de Extensão que eles conseguiam aprender e que existia um ensino, era o Tempo de Aprender, que mostrava e falava sobre a realidade deles e não só a questão de aprender física e química como é ensinado no ensino médio normal que isso talvez pra eles que já tinham 20 anos de profissão não ia ser tão importante. (GERENTE DO SETOR RH. EMPRESA INSINUANTE).

Os professores tinham uma postura totalmente diferente de ensinar em todas as matérias. Eles tinham muita dedicação para ensinar. Eram todos comprometidos e se preocupavam em fazer com que a gente entendesse e aprendesse o assunto da aula. (JURANDIR, 38 anos).

Na visão geral dos estudantes trabalhadores egressos foi demarcada a importância das atitudes e posturas dos professores do Posto de Extensão ao ministrar o ensino sobre os conteúdos escolares e foi nesse momento que surgiram as implicações nas relações, com base nos valores que emergiam da prática educativa, contribuindo para o processo de formação humana.

Assim, nesse espaço coletivo de trocas, professores e estudantes foram se construindo com a mediação dos conhecimentos e, para isso, foi necessário também considerar a concepção que norteava o processo pedagógico que se adequava à necessidade dos estudantes trabalhadores que visavam desenvolver o processo de escolarização e formação integrado à realidade, o que contribuía para dar sentido e significado ao que estava sendo estudado.

Esse processo foi revelado também nas falas da técnica coordenadora pedagógica do Posto de Extensão - que acompanhava sistematicamente o planejamento das aulas - e da Gerente de RH - que uma vez por semana assistia às aulas. Elas comentaram sobre a forma didática de desenvolver as aprendizagens, através dos componentes curriculares, com o estudo de alguns temas.

Eu me reporto a uma aula de Biologia sobre A Origem do Homem no Universo e eles não admitiam que nós fizéssemos parte de uma linhagem que vinha dos macacos e eles diziam que era um absurdo que nós somos descendentes de Adão e Eva. Com o passar do tempo, eles foram mudando as formas de explicar as coisas, de falar e tudo, eles começaram a ver o mundo de outra forma. Teve uma aula que eles assistiram um filme sobre Mandela, "Invictos", e ficaram encantados, gostaram muito. Quando o professor não podia comparecer a coordenação assumia e geralmente organizava aulas com filmes. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, POSTO DE EXTENSÃO INSINUANTE).

Os alunos pegavam o tabloide da loja, aquele jornalzinho com as ofertas de preço, e levava para dentro da sala de aula para o professor explicar o que era juros, como é que se fazia aquele cálculo, como é que se chegou naquele número. Então isso foi muito gratificante, de uma maneira tal, que o professor além de já trazer essa realidade do dia a dia deles da compra que ele fazia no mercado, dos juros que pagava no empréstimo, ele pegava o dia a dia desse funcionário e trazia isso na história, na geografia, na matemática. (GERENTE DO RH EMPRESA INSINUANTE).

Com base nesses depoimentos foi possível perceber que as aulas eram planejadas levando em consideração os conhecimentos do trabalho, da vida cotidiana e das questões da prática social, de forma integrada. Essa dinâmica interferiu na formação humana dos estudantes trabalhadores ao desenvolver uma

visão mais aberta do mundo e da vida e, ao mesmo tempo, se apropriar do conhecimento escolar de maneira significativa na perspectiva, segundo Freire (2005), da educação problematizadora, através da qual os homens e mulheres vão percebendo criticamente como estão no mundo.

Nessa perspectiva, a sala de aula, implantada dentro da própria empresa, funcionou como espaço de aprendizagens, onde se refletiu sobre o mundo do trabalho e da educação, dois instrumentos essenciais na formação humana. Foi desse lugar de prática coletiva que analisamos as implicações sobre a formação humana e a qualificação profissional, onde os conflitos, as resistências e as indagações presentes no conjunto das falas dos participantes foram desvelando as várias relações (sociais, políticas, culturais, econômicas) construídas na interação entre escola e trabalho.

5.1.4 As implicações na formação humana e na qualificação profissional

As relações entre escola e trabalho apontadas pelo conjunto das vozes dos participantes da pesquisa refletiram nas implicações do Posto de Extensão Insinuante na formação humana e na qualificação profissional dos estudantes. E, nesse sentido, o conjunto das ideias demonstrou que as implicações em relação à questão profissional eram mais visíveis e debatidas, embora estivessem imbricadas com a formação na dimensão sociocultural da pessoa humana.

Uma das primeiras implicações que apareceu no geral das falas do grupo e que, segundo eles, causaram impacto na vida foi a complementação do ensino fundamental e a conclusão do ensino médio com uma posterior melhoria na situação do trabalho. Com esse avanço na escolaridade básica, os estudantes trabalhadores egressos tiveram a possibilidade de mudança de emprego ou gratificação salarial e entre os que conseguiram concluir o ensino médio, esses foram promovidos internamente no próprio setor ou foram transferidos para outros setores; alguns foram convidados a trabalhar nas lojas Insinuantes em outras cidades, conforme o estabelecido no plano de carreira.

Antes desse curso eu era auxiliar e a empresa exigia que para mudar de função eu tivesse o ensino médio completo. Graças a Deus

concluí o ensino médio e fui promovido. E do lado da família, dentro de casa a minha esposa está me incentivando a fazer outros cursos até cursar uma universidade [...]. (JURANDIR, 38 anos).

Essa fala é representativa do grupo de participantes da pesquisa que, durante a conversa sobre o que mudou na vida pessoal e profissional dos estudantes trabalhadores egressos, de uma maneira geral relataram que ao completarem o ensino fundamental passaram a ser mais respeitados pelo chefe do setor e os que não permaneceram na empresa - nesse período houve a fusão da Empresa Insinuante com a empresa Ricardo Eletro e alguns foram demitidos ao passo que outros pediram demissão - se sentiram mais confiantes e preparados para conseguirem empregos em outras empresas. Muitos foram trabalhar na construção civil, que em 2012 estava no auge em Lauro de Freitas. Portanto, o fato de completar o ensino fundamental deu a possibilidade da maioria dos trabalhadores conseguir outros empregos, embora isso não representasse uma melhoria na mudança de posição em relação ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, a importância da escola básica na formação geral/humana e na qualificação profissional ficou bem evidente na fala do conjunto dos estudantes trabalhadores e técnicos, que enfatizavam a conclusão dos estudos para poder continuar trabalhando na empresa ou fora dela. Portanto, o sentido maior da escolarização estava relacionado com a questão da sobrevivência e do acesso ao trabalho. Frente à precariedade da vida e do trabalho vivenciada pelos trabalhadores percebemos o tamanho do desafio de repensar a educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana, articulada às experiências de vida dos seus educandos.

Diante do que foi dito pelo grupo, buscamos a colaboração de Frigotto (2006) para nos ajudar a compreender as implicações da escola na formação dos estudantes trabalhadores e ele chama a nossa atenção quando afirma que os trabalhadores reivindicam a escolarização porque percebem que o saber se transforma em poder nas relações que se estabelecem na sociedade capitalista. Isso justificou porque os estudantes do Posto de Extensão Insinuante foram unânimes em reconhecer a importância da escola e os seus efeitos nas relações, principalmente, nos espaços da empresa e da família, sendo mais valorizados e reconhecidos pelos colegas e chefes de setores e pelos membros da família, criando outras expectativas sociais.

Assim, durante as falas, o conjunto dos participantes foi revelando as contradições presentes nas implicações para a formação humana como resultado da oferta da educação básica no espaço da empresa, através do Posto de Extensão. Algumas situações observadas no geral das falas já analisadas anteriormente - referentes ao tempo de duração e horário das aulas, carga horária e turnos de trabalho que não levavam em consideração as reais necessidades dos estudantes trabalhadores, exigindo muito esforço para enfrentar o cansaço e continuar estudando - serviram como entraves para perceberem a dimensão humana no processo do estudo.

E para ajudar nessa descoberta, Freire (2005) nos alerta que todo o ser humano tem a vocação do ser mais e que para isso é necessário lutar pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação como pessoas, como seres para si. E nessa mesma direção Tonet (2012) chama atenção sobre a necessidade da formação política dos estudantes trabalhadores para enfrentar e desvelar essa lógica desumanizadora do capital.

[...] fica claro que o discurso da formação integral, sem questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação. (TONET, 2012. p. 8).

A lógica capitalista com a exploração do homem pelo homem se reproduz pela negação do outro, colocando-o numa posição inferior na sociedade, pela produção da desigualdade. Contudo, a educação se constitui em um grande instrumento de formação das pessoas e isso se comprovou nas falas do conjunto dos participantes quando discutiram sobre as mudanças que o Posto de Extensão causou em suas vidas no plano pessoal.

As respostas giraram entorno do reconhecimento e valorização enquanto pessoas humanas, por isso, sentiram-se mais valorizados em frequentar uma sala de aula, como estudantes, e mais abertos na interação com os outros, através da comunicação verbal, com os próprios colegas de sala e de trabalho e até mesmo com pessoas de outros ambientes sociais. “Acho que a educação mudou muita coisa. A maneira de falar, de conversar e atender as pessoas e isso ninguém tira de

nós. Melhorou a autoestima e hoje a gente conversa mais com as pessoas”. (MANUEL, 49 anos).

As reações do grupo sobre essas implicações reforçaram a ideia da escola como espaço coletivo de ensinar e aprender mediado pelo contexto social que, mesmo não refletindo satisfatoriamente as necessidades e expectativas dos jovens e adultos trabalhadores por estar atrelada à ideologia do capital como disse Frigotto (2012), se configura como campo de poder, de luta e de resistência. Nesse sentido, analisar essas implicações com base nos ideários dos movimentos sociais populares, na perspectiva da educação popular, abriu caminhos para contribuir na emancipação política dos estudantes trabalhadores como condição essencial para a concretização da formação integral.

Assim, quando no conjunto dos participantes surgiu a conversa sobre o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança como mudanças pessoais proporcionadas pelo Posto de Extensão Insinuante, percebemos a necessidade de aproximar o processo pedagógico da educação de jovens e adultos da educação popular, principalmente no espaço da empresa, pelo empoderamento e superação da condição de explorado que o processo de luta popular coletiva impõe e, por isso, as políticas educacionais devem considerar essa modalidade como uma ação afirmativa pelo reconhecimento da sua história de resistência à opressão e à discriminação.

Os movimentos sociais são em si mesmos as ações afirmativas coletivas mais radicais, porque são ações coletivas afirmativas de sua existência, humanidade, memória, história, identidade. Aí radica sua defesa de políticas de ação afirmativa. Ao se afirmar existentes, visíveis, humanos, cidadãos, membros legítimos da comunidade econômica, social, política, cultural exigem políticas de ação afirmativa, na contramão das políticas e programas que o Estado lhes oferece, compensatórias, de mérito, de inclusão. (ARROYO, 2012, p.169).

Contudo, mesmo que o Posto de Extensão Insinuante se caracterizasse como uma política de programa de curto alcance social, compensatória e de inclusão e, ainda que esta funcionasse dentro de uma empresa com princípios empresariais bem definidos, de alguma forma os estudantes trabalhadores conseguiram empoderar-se pelo envolvimento na dinâmica coletiva do estudo mediado pelas aprendizagens sobre as experiências de trabalho, de vida e de cultura em sala de aula, o que provavelmente colaborou para o fortalecimento da autoestima, fazendo

com que se abrissem mais para a interação com as pessoas, aumentando a autoconfiança no espaço da empresa e da família e se sentindo mais estimulados para continuar os estudos e descobrir suas potencialidades como pessoa e como trabalhador.

5.2 REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESTUDADA

Como já foi explicitado nessa dissertação, o maior desafio dessa pesquisa foi buscar identificar na política de escolarização básica Programa Posto de Extensão as implicações na formação geral e na qualificação profissional dos estudantes trabalhadores na perspectiva da emancipação humana. Porém, só foi possível identificar essas implicações através da realização da escuta dos envolvidos no processo, mediada pela ação dialógica que muito corroborou para que nos aproximássemos dos resultados.

Assim, o conjunto das falas dos técnicos e dos estudantes trabalhadores foi essencial para a compreensão das implicações através das questões sobre o funcionamento da escola no espaço do trabalho, bem como da organização das atividades, do horário de aula e de trabalho. Essa organização contribuiu para compreender a dinâmica entre educação e trabalho no espaço da empresa, tendo a escola como mediação, portanto, esses fatores foram de grande valia para desvelar às implicações na dimensão formadora dos estudantes trabalhadores.

Com base, portanto, no conjunto das falas dos participantes, fizemos algumas análises gerais que revelaram as implicações na formação dos estudantes trabalhadores que contribuíram para pensar a escolarização como política de educação continuada para os jovens e adultos trabalhadores que estão atuando nos seus espaços de trabalho e precisavam concluir os estudos básicos para se afirmarem como sujeitos de direitos a educação e ao trabalho.

Nessa perspectiva, o estudo dessa política a partir do olhar dos estudantes trabalhadores egressos, técnicos da empresa Insinuante e da Secretaria da Educação possibilitou várias reflexões oriundas das singularidades impostas pela

natureza da própria política ao desenvolver a escolarização básica com os trabalhadores que, de acordo com o contexto de vida, estavam envolvidos pelas necessidades geradas do trabalho, mas que para enfrentá-las precisavam superar alguns desafios relacionados ao seu processo de formação geral e qualificação profissional.

A intenção, portanto, foi demonstrar de forma mais objetiva as categorias que emergiram das estratégias utilizadas para a coleta de dados, considerando o conjunto das informações dadas pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo da pesquisa, para a apresentação de algumas análises amparadas nas situações vivenciadas pelos participantes, sobre a política Programa Posto de Extensão, e o estabelecimento da parceria entre o setor governamental e o setor privado destacando as interferências na oferta da escolarização básica para os trabalhadores no ambiente do trabalho (quadro 2).

Quadro 2 - Programa Posto de Extensão

CATEGORIAS	TÉCNICOS SEC/BA e GRUPO IN	ESTUDANTES TRABALHADORES EGRESSOS
Programa Posto de Extensão	• A iniciativa da empresa foi importante para a concretização do Plano de Carreira. • Essa política oportunizou aos trabalhadores completar o ensino fundamental e concluir o médio e melhorar as condições na empresa com reajuste salarial e promoção para outros cargos no próprio setor de trabalho	• Eles não tinham conhecimento dessa política, não participaram do processo de implantação, mas mesmo assim consideraram importante a iniciativa da empresa. • A implantação do Posto de Extensão na Empresa foi para eles uma oportunidade de voltar a estudar quando achavam que não teriam mais essa possibilidade
Parceria SEC/BA e Empresa Insinuante	• A parceria entre governo e sociedade civil mostrou que a educação é responsabilidade social e colaborou para a efetivação desse direito • A SEC/BA precisava ser mais visibilizada e assumir conjuntamente com a empresa parceira a contratação dos professores, a alimentação escolar e a parte das atividades culturais em articulação com a Secretaria de Cultura.	• Os estudantes não tinham conhecimento da parceria SEC/BA e a Empresa Insinuante e nas falas eles agradeciam a empresa pela oportunidade de voltar a estudar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sobre a política Programa Posto de Extensão, a pesquisa constatou que, pelo fato do conjunto dos técnicos conhecer a política com seus objetivos e alcances, podiam articulá-la com as necessidades da empresa para a efetivação do plano de carreira, e com isso, promover a melhoria na qualificação profissional e ao mesmo tempo oportunizar aos trabalhadores a continuidade dos estudos. Assim, por conhecerem a política, os técnicos perceberam a importância da parceria entre os setores governamental e sociedade civil na concretização do direito a educação reconhecendo-a como uma ação de responsabilidade social.

Nesse sentido, a análise do conjunto das falas ajudou a perceber a importância desse reconhecimento, na medida em que essa parceria entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Empresa Insinuante assumindo conjuntamente a contratação dos professores, a alimentação escolar e as atividades culturais poderia gerar um equilíbrio maior entre os diferentes setores tendo em vista as responsabilidades sociais.

Para o conjunto dos estudantes trabalhadores egressos o desconhecimento sobre a política Programa Posto de Extensão limitava a visão sobre o seu alcance político, econômico e social, reduzindo apenas à conclusão do ensino básico como forma de continuar trabalhando na referida empresa.

Vale ressaltar que no contexto em que essa política foi gestada havia um distanciamento da educação de jovens e adultos do processo da educação continuada em consequência da concepção governamental que durou desde 1990 a 2002, prevalecendo a oferta supletiva com o formato de exames o que de acordo com Paiva (2009) dificultou para essa modalidade o acompanhamento das mudanças impostas pela contemporaneidade relacionadas principalmente ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias.

Assim, percebemos a lacuna deixada na formação dos estudantes trabalhadores por desconhecer o histórico e o contexto da referida política enquanto acesso a escolarização básica continuada, uma vez que os trabalhadores poderiam contribuir na organização e ampliação dos resultados. Dessa forma, implementar a política sem a colaboração efetiva dos adultos trabalhadores, desprezando suas experiências de vida e de trabalho foi como bem diz Freire (2005) um grande

equívoco por considerá-los absolutamente ignorantes e incapazes de pensar sobre suas próprias políticas educacionais.

Em consequência do desconhecimento sobre a Política Programa Posto de Extensão, os estudantes trabalhadores egressos não souberam informar sobre a existência dessa parceria entre a empresa e a Secretaria da Educação e, nesse sentido, o estudo comprovou que esse desconhecimento resultou em uma dependência maior com a empresa pelo fato de proporcionar algo para a vida deles que já consideravam impossível de ser realizado.

Por isso, agradeciam a empresa pela oportunidade de voltar a estudar, o que resultou no fortalecimento do sentimento de pertença a empresa e, dessa forma, dificultou o entendimento dessa iniciativa como reação de um setor da sociedade traduzida em política pública, como ressalta Teixeira (2002), originária das pressões e níveis de mobilizações exercidas pela sociedade civil nas negociações entre interesses que resultam sempre em disputa de poder frente às questões sociais.

Nesse contexto, outras situações se destacaram no conjunto das falas dos participantes que revelaram as implicações da escolarização básica ofertada através do Programa Posto de Extensão Insinuante que repercutiram intensamente na formação dos estudantes trabalhadores.

Essas implicações eram visibilizadas pelo funcionamento e estrutura do Posto no interior da empresa que estabeleciam relações específicas entre escola e trabalho que influenciavam diretamente nas atividades pedagógicas e formativas causando interferências na formação humana e na qualificação profissional desses estudantes trabalhadores (quadro 3).

Quadro 3 - A escola no espaço da empresa e as relações escola e trabalho

CATEGORIAS	TÉCNICOS SEC/BA e GRUPO IN	ESTUDANTES TRABALHADORES EGRESSOS
A Escola no Espaço da Empresa	A escola funcionando no interior da empresa foi um ganho para os trabalhadores que precisavam completar o ensino fundamental e concluir o ensino médio e para a empresa que manteve no quadro, os profissionais com mais de dez anos de prestação de serviço e com a escolaridade elevada.	- A escola funcionando no espaço de trabalho otimizou o tempo do trabalhador e ajudou a conciliar o tempo do trabalho com o tempo da escola - Alguns problemas interferiram no processo que resultaram na desistência e baixa frequência às aulas: o cansaço, o horário das aulas, as horas extras e as demissões. - O extremo cansaço para continuar os estudos demonstrou a naturalização do sofrimento e da exploração pelo trabalho.
Relação Escola e Trabalho	- O trabalho era mais importante do que a escola e, portanto, as questões relacionadas ao trabalho tinham prioridade frente às questões educacionais formais. - No Posto de Extensão Insinuante, a relação que predominava era baseada nos valores estabelecidos na proposta política pedagógica que visava fortalecer o sentimento de pertença a empresa pelo desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima para melhor engajamento entre os funcionários.	- No Posto de Extensão Insinuante, a relação que predominava era a do trabalhador que estudava e não do estudante que trabalhava. - Os estudantes trabalhadores conseguiram diferenciar o estudo na empresa e na escola pública do bairro. No ambiente de trabalho falava-se uma só linguagem porque se tem um único foco e na escola pública do bairro se falava várias linguagens porque se convive com várias experiências.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

No contexto geral das falas dos técnicos, observamos que a política Programa Posto de Extensão, como oferta exclusiva para trabalhadores no espaço do trabalho cumpriu o objetivo de ampliação da oferta e, assim, conseguiu elevar a escolarização dos trabalhadores, porém a permanência continuou como grande desafio a ser superado. Porém, foi inegável que a escola funcionando no espaço da empresa foi um ganho para os trabalhadores como afirmou no geral os técnicos, porque oportunizou a complementação e conclusão da educação básica e, com isso, a empresa manteve no quadro de funcionários aqueles trabalhadores que já prestavam serviço à empresa há mais de dez anos.

Para os estudantes trabalhadores egressos estudar no mesmo espaço de trabalho ajudou a conciliar o tempo do trabalho com o tempo da escola, porque otimizou o tempo e, assim, permitiu a continuação dos estudos. Esse foi um dado revelador, porque os trabalhadores não conseguiam permanecer na escola do bairro por causa do horário do trabalho que era incompatível com o horário da escola. Contudo, no espaço da empresa também aconteceram várias situações que interferiram no processo de escolarização e, o mais evidente apontado pelo conjunto dos estudantes trabalhadores egresso foi o extremo cansaço gerado pela extensa carga horária de trabalho, mas mesmo assim os mais persistentes continuaram os estudos.

Então, diante do esforço dos trabalhadores se verificou que no espaço da empresa também havia impedimentos para o acesso ao direito à educação básica continuada, o que ajudou a repensar a ideia sobre “evasão escolar” na educação de jovens e adultos bem como o fato de atribuir à escola a solução do problema como se esse fosse gerado apenas pelo processo pedagógico escolar. A constatação de que os trabalhadores não evadem da escola, mas são obrigados a abrir mão dela pela exploração do trabalho foi revelada pela carga horária de trabalho, horário das aulas, horas extras e demissões. Por isso, o direito à educação e aos avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe, continua sendo sistematicamente negados como nos chama atenção Arroyo (2012).

A continuação da negação do direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores foi percebida com mais nitidez na análise sobre a naturalização do sofrimento pelo extremo cansaço por parte dos estudantes trabalhadores em consequência da exploração pelo trabalho, sobretudo porque a educação nesse contexto passou hierarquicamente para uma posição inferior ao trabalho e limitada a uma visão utilitarista no sentido de proporcionar as condições para se ajustar às exigências do processo produtivo e às atuais formas de divisão social do trabalho. Nesse raciocínio Ciavata e Rumert (2010) alertam para o caráter aparentemente democrático das políticas no âmbito da educação de jovens e adultos quando se referem à ampliação das oportunidades pela elevação da escolaridade, mascarando a intencionalidade voltada para a acumulação do capital.

Diante dessa compreensão, o conjunto das falas dos técnicos sobre a relação entre escola e trabalho reforçava a ideia que as questões referentes ao trabalho eram mais importantes e, por isso, a pesquisa detectou que estas tinham prioridade frente às questões educacionais formais. Assim, as relações que predominavam na política Programa Posto de Extensão Insinuante estavam explícitas na proposta política pedagógica e no plano de trabalho, que priorizavam as necessidades da empresa que visava à elevação da escolaridade com o fortalecimento do sentimento de pertença para promover um melhor engajamento entre os funcionários do setor do centro distribuidor da empresa; porém isso criou certa instabilidade nas expectativas dos estudantes trabalhadores que ficavam divididos entre o estudo e o trabalho.

Assim, na visão conjunta dos estudantes trabalhadores egressos predominava a preocupação com o trabalho, porque precisavam do emprego para sustentar a si e a família e não conseguiriam sobreviver estando desempregados. Então, completar o ensino fundamental e concluir o ensino médio era uma garantia de continuarem empregados e, assim, esses estudantes ficavam divididos entre assistir as aulas e fazer horas extras, entre estudar e melhorar a renda no final do mês. Essas condições precárias a que estavam submetidos nas relações impostas pela dinâmica capital e trabalho revelou que no Programa Posto de Extensão a relação predominante era do trabalhador que estudava e não do estudante que trabalhava.

Durante o processo de análise pudemos perceber que os estudantes trabalhadores egressos, com base nessa relação de trabalhador que estudava, diferenciavam o estudo na empresa do estudo na escola pública do bairro e, de modo geral, todos eram favoráveis a permanecer estudando na empresa porque nesse espaço se falava uma só linguagem, se tinha um único foco. Todos eram trabalhadores da mesma empresa e estavam buscando a conclusão da educação básica para ser promovido dentro do setor de trabalho e melhorar a renda.

Na escola pública do bairro seria mais difícil alcançar esse objetivo porque existiam várias linguagens, já que eles teriam que conviver com muitas pessoas diferentes, com experiências e projetos de vidas diversos, o que significava que essa escola enfatizava a identidade do estudante que trabalhava, ao contrário da

empresa que prevalecia a identidade do trabalhador que estudava. Contudo, a permanência dos estudantes trabalhadores no espaço da empresa reduzia as possibilidades de interação com base numa convivência social mais ampla com oportunidade de realizar o processo formativo mais emancipador.

Essa relação entre escola e trabalho fez com que os estudantes trabalhadores compreendessem a educação escolar de forma bastante limitada no viés, apenas, da preparação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho e de acordo com Manfredi (2013) isso aconteceu em decorrência do desenvolvimento da crença político-pedagógica do poder da educação escolar como meio de alcançar posições qualificadas, mas essa noção de qualificação baseada em parâmetros históricos e socioculturais instituiu o trabalho como relação social e, assim, esse espaço se transformou em instância de conflitos, embates e formação.

Nessa perspectiva de reconhecer trabalho e educação como relações sociais e seus espaços como formativos em potenciais, emergiram algumas implicações na formação humana e na qualificação profissional que foram apontadas pelos técnicos e pelos estudantes trabalhadores egressos.

Quadro 4 - Implicações na formação do estudante trabalhador

CATEGORIAS	TÉCNICOS SEC/BA e GRUPO IN	ESTUDANTES TRABALHADORES EGRESSOS
Implicações na Formação Humana e na Qualificação Profissional	- O fato de uns trabalhadores terem completado o ensino fundamental e outros concluído o ensino médio já causou um impacto na vida profissional, porque passaram a ser mais respeitados pelo chefe do setor. - Muitos trabalhadores ao completarem o ensino fundamental e concluírem o ensino médio saíram da empresa em busca de outros postos de trabalho onde ganhassem mais.	- Com a elevação da escolarização, os estudantes trabalhadores se sentiram mais valorizados como pessoa, principalmente pela família e mudou o posicionamento na sociedade porque já estava próximo de concluir a escolaridade básica ou próximo de completá-la. - A sala de aula como espaço coletivo de aprendizagem implicou no fortalecimento da autoestima e aumento da autoconfiança dos estudantes trabalhadores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Para o conjunto dos técnicos o fato dos estudantes trabalhadores concluírem o ensino médio provocou um impacto na vida profissional porque passaram a ser

mais respeitados pelos chefes e alguns foram promovidos nos seus setores de trabalho. Os que completaram o ensino fundamental se sentiram mais preparados para buscar outros postos de emprego onde pudessem ganhar um pouco mais, e isso chamou a nossa atenção durante a análise sobre a importância do ensino fundamental para a formação profissional desses trabalhadores, o que ratifica o pensamento de Frigotto (2006) quando afirma que os trabalhadores reivindicam a escolarização básica por reconhecer que nas relações no interior da sociedade, saber é poder.

De forma geral, os estudantes trabalhadores egressos se sentiram valorizados como pessoa e como profissional ao completar o ensino fundamental e concluírem o ensino médio e essa valorização partiu principalmente da família que passou a incentivá-los a continuar os estudos com a perspectiva de chegar até o ensino superior. Eles avaliaram que por estar mais próximo de completar ou concluir escolaridade básica o posicionamento perante a sociedade mudou deixando-os mais confiantes e mais preparados para interagir socialmente.

Nessas falas dos estudantes pudemos perceber a importância da formação humana como mediação do fazer escolar e profissional e o risco de esvaziar essa formação com a inversão entre capital e formação cultural, colocando o trabalho como atividade principal, como nos alerta Tonet (2012) que expressou a preocupação em função dessa inversão por reforçar a exploração do homem pelo homem, impedindo a realização da formação como emancipação humana.

Nessa mesma direção, Arroyo (2012) ao destacar a relação entre trabalho-educação-formação chama atenção para ação dos movimentos sociais de trabalhadores(as) como críticos das políticas que reduzem a políticas de formação para o trabalho e, com isso, ressalta juntamente com Tonet (2012) a necessidade da formação política, através de ações coletivas, como condição para combater a relação de exploração do homem pelo homem, gerando possibilidades de formar para a emancipação humana.

Mas em meio a esses desafios, os estudantes trabalhadores egressos foram enfáticos em afirmar que na sala de aula eles fortaleceram a autoestima e aumentaram a autoconfiança, estando mais abertos para as relações sociais dentro e fora do ambiente de trabalho. Isso demonstrou a importância que tem a escola e,

sobretudo a sala de aula, como espaço coletivo de trocas de conhecimentos e fortalecimento de identidades. Foi nesse espaço que percebemos, pelas falas dos estudantes trabalhadores egressos, que a formação política tendo em vista a emancipação é possível, porque como nos diz Freire (2005) todo ser humano tem a vocação do ser mais e para isso será necessário lutar pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação como pessoas, como seres em si.

A análise das categorias com base no conjunto das falas dos participantes demonstrou que a política de Programa Posto de Extensão Insinuante, como oferta exclusiva para atendimento dos trabalhadores no espaço do trabalho, mesmo com os condicionamentos impostos pelas relações de trabalho, com forte tendência capitalista, conseguiu no processo de escolarização básica desvelar as ações que implicaram na formação dos estudantes trabalhadores, apontando possibilidades de refletir sobre as políticas de educação continuada para educação de jovens e adultos na perspectiva dos trabalhadores com vistas à formação política para se chegar à formação para a emancipação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professora, a senhora me permite uma pergunta: o que está faltando, hoje, na educação do Brasil? (MANUEL, 49 ANOS).

Tomamos a decisão de iniciar as considerações finais com essa pergunta que um trabalhador fez no calor do debate sobre as políticas públicas e não tivemos a oportunidade de responder. É uma indagação bastante provocativa e revela uma problemática que sempre causou inquietação. Acreditamos que sempre faltará alguma coisa na educação brasileira por esta estar sempre em movimento, acompanhando a dinâmica da sociedade. E na educação de jovens e adultos sempre estará faltando muito mais, por se tratar de uma educação que, pelo lugar social dos seus estudantes, exige mudanças constantes na perspectiva da igualdade de direitos. Por isso, a condução da análise dessa pesquisa tomou uma determinada direção voltada para os estudantes trabalhadores e as possibilidades de emancipação humana pela luta coletiva travada nos movimentos sociais populares.

Assim, ressaltamos que a construção dessa análise não foi fácil, porque exigiu, como em toda pesquisa, um esforço no sentido de sistematizar bem cada ação, principalmente no tocante à metodologia e uso dos instrumentos de coleta para obter informações capazes de dar conta de desenvolver um processo reflexivo e buscar algumas respostas que, com certeza, serão provisórias e não esgotarão a temática, visto a sua complexidade.

Estamos concluindo essa pesquisa com a certeza de que ainda temos muito que descobrir e aprender e que essa foi uma grande oportunidade de perceber a complexidade das políticas de escolarização básica para jovens e adultos trabalhadores no contexto da educação brasileira. Temos a sensação que ainda existem muitos aspectos a serem explorados, devido às descobertas que foram desveladas durante o processo, mas chegou a hora de apresentar alguns resultados.

Primeiro, gostaríamos de pontuar a riqueza que foi interagir com os técnicos e os trabalhadores da Secretaria da Educação e da Empresa Insinuante; os momentos

de conversa e os diálogos coletivos geraram informações valiosas sobre uma política específica de educação de jovens e adultos para atendimento aos trabalhadores no ambiente de trabalho. Essa disposição dos participantes contribuiu para responder ao problema da pesquisa com base nos objetivos propostos, que iniciou pela constatação do reconhecimento dessa política por todos os envolvidos, em especial os trabalhadores, como uma oportunidade de voltar a estudar quando achavam que não teriam mais essa possibilidade, mesmo considerando as limitações como política de programa.

Essa oportunidade dos trabalhadores retomar os estudos partiu da iniciativa da empresa por razões internas, relacionadas ao melhoramento da qualidade profissional do seu quadro funcional; contudo, o fato de se estabelecer a parceria entre governo e sociedade civil mostrou que a educação é responsabilidade social e que essas parcerias podem colaborar para a efetivação desse direito.

A parceria na construção do Posto de Extensão Insinuante foi percebida através do Convênio de Cooperação Técnica como a SEC/BA, onde foram definidas as atribuições de cada membro. Essa pesquisa analisou o teor dessa parceria através dessas atribuições e percebeu que a SEC/BA precisava ser mais visibilizada, no sentido de assumir conjuntamente com a empresa parceira algumas atribuições, como a contratação dos professores, a alimentação escolar e a parte das atividades culturais em articulação com a Secretaria de Cultura.

A escola funcionando no interior da empresa vai até o trabalhador e, na opinião dos participantes, foi um ganho para os trabalhadores que precisavam completar o ensino fundamental e concluir o ensino médio. Mas foram detectados alguns problemas que interferiram na dinâmica do processo pedagógico para favorecer a empresa e que resultaram na desistência e baixa frequência às aulas.

A alteração do horário das aulas por várias vezes, chegando à utilização dos quatro dias da semana quando a oferta utilizada na sua estrutura operacional só permitia no máximo três dias de aula semanal, aumentou o cansaço dos trabalhadores, dificultando a presença em sala de aula. Ainda no que se refere ao horário das aulas, as turmas começavam a estudar sempre no mesmo horário, no início da noite, e os trabalhadores do turno diurno já chegavam à sala de aula muito cansados, depois de uma rotina pesada de trabalho, o que prejudicou o rendimento.

Outros problemas apontados na pesquisa sobre o funcionamento da escola no interior da empresa estavam relacionados à realização das horas extras. Já era costume dos trabalhadores fazer hora extra e isso dificultava frequentar as aulas, principalmente quando começaram a funcionar nos quatro dias da semana e o chefe do setor ia até a sala de aula para retirar o estudante para fazer trabalho extra, alegando ser emergencial. Em relação a essa situação, a pesquisa constatou que as horas extras competiam com a sala de aula e o estudante trabalhador ficava entre aumentar a renda no final do mês ou dedicar o tempo para assistir as aulas. A pesquisa verificou também que a empresa não colaborou na carga horária de estudo, o que ficou muito cansativo para os estudantes trabalhadores que além de cumprir a carga horária de trabalho diária, ainda teria que disponibilizar duas horas do seu tempo para estudar.

Era muito forte nas falas do conjunto dos estudantes trabalhadores a vontade de continuar a estudar mesmo que para isso tivessem que enfrentar todos os sacrifícios, sendo que o primeiro da lista era o cansaço e, nesse sentido, essa pesquisa desconstruiu o mito de atribuir aos estudantes da educação de jovens e adultos a responsabilidade pelo “fracasso” e pela “evasão”, porque ficou muito marcado nas falas dos estudantes o quanto tiveram que se sacrificar para continuar estudando e quantas vezes pensaram em desistir. E o que mais chamou atenção foi a naturalização do sofrimento e da exploração pelo trabalho, quando diziam que tinham mesmo que passar por isso para conseguir alguma coisa, mas que o importante foi que conseguiram.

Diante dessas situações foram analisadas as relações estabelecidas nesse espaço com a implantação da escola e, pelas falas, ficou demarcado que o trabalho era mais importante do que a escola e, portanto, as questões relacionadas ao trabalho tinham prioridade frente às questões educacionais. Dessa forma os trabalhadores viam no trabalho o único meio de sobrevivência e, assim se voltavam mais para os problemas da empresa e usavam a escola apenas como um meio para concluir o ensino fundamental e médio e continuar trabalhado nessa ou em outra empresa.

Assim, no Posto de Extensão, a relação que predominava era a do trabalhador que estudava e não do estudante que trabalhava e essa relação ajudava

a diferenciar a escola do bairro da escola na empresa, porque na escola da empresa a identidade de trabalhador era fortalecida e isso refletia no comportamento dos estudantes, que estudavam para concluir o ensino básico e permanecer na empresa. Já na escola do bairro a identidade de estudante era mais fortalecida e as possibilidades de convivência com vários projetos de vida eram grande, o que contrariava os objetivos imediatos dos trabalhadores.

Essa análise foi importante na medida em que percebemos o que faltava na escola da empresa e na escola do bairro para que fossem construídas relações mais amplas, unindo as duas dimensões, educação e trabalho, na tentativa de superar a dualidade, como aponta Frigotto (2007), de uma escola clássica e outra pragmática.

Uma das questões centrais dessa pesquisa foi perceber, no Programa Posto de Extensão Insinuante, as implicações na formação humana e na qualificação profissional dos estudantes trabalhadores e chegamos à conclusão, pelas falas, que o fato de uns terem completado o ensino fundamental e outros concluído o ensino médio já causou um impacto na vida pessoal e profissional, porque passaram a ser mais respeitados pelo chefe do setor e mais valorizados na família.

Com a pesquisa foi revelada a importância do ensino fundamental para os estudantes trabalhadores, porque passaram a se sentir mais preparados para buscar outros empregos e perceberam que estavam mais próximos de concluir o ensino médio e, nesse sentido a pesquisa confirmou a importância da educação básica para a formação humana e profissional dessas pessoas.

Mesmo com as contradições existentes no espaço da empresa, a sala de aula, como espaço coletivo de aprendizagem, implicou no fortalecimento da autoestima e, com isso, aumentou a autoconfiança, fazendo com que os estudantes se abrissem para as interações sociais tanto no espaço da empresa como em outros espaços, confirmando o que diz Freire (2005), que os homens aprendem em comunhão mediatizados pelo mundo.

Para concluir, esperamos que as contribuições apontadas por essa pesquisa possam ajudar a redimensionar a política de Programa Posto de Extensão, como instrumento importante na garantia do direito dos trabalhadores à escolarização no espaço do trabalho, tendo em vista a formação básica dos estudantes que precisam

compreender as relações de trabalho como princípio educativo para superar a dicotomia entre o fazer intelectual e o manual e construir novas práticas relacionais na perspectiva da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALVÂNTARA, Anelise Montañes; VESCE, Gabriela Eyng Possolli. **As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa.** 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724_599.pdf>. Acesso em: 06mai2015.

AMORIM, Antonio. **Escola:** uma organização complexa e plural. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Editora Viena, 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

_____. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

ARRUDA, Carlos. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Princípios e Eixos da Educação na Bahia.** 2007.

_____. **Resolução CEE nº 239.** Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Conselho Estadual de Educação, 12 de dezembro de 2011.

_____. Secretaria da Educação da Educação do Estado da Bahia. Coordenação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da Rede Estadual.** 2011.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Proposta Política Pedagógica.** Empresa Insinuante, 2010.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. São Paulo: Chiado Editora, 2011.

BONETTI, Lindomar Wessler. Educação e movimentos sociais. In JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

_____. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna a insurgência de processos e agentes sociais novos. **Revista Eletrônica de Humanidades** do curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, n.05, dezembro de 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Marco de Ação de Belém**. CONFINTEA VI. Brasília: Ministério da Educação, abril de 2010.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução Nº 3. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 15 de junho de 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 111, p.461-480, abr.-jun. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol.26 – Out.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03jan2015.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/ago, n.14, 2000.

DOLINSKI, Silvia Hass. **As políticas públicas da EJA no contexto histórico brasileiro**: algumas considerações. Ponta Grossa: UTP, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Kátia Siqueira. **Gestão da Educação**: formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. 2009. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-05.pdf>>. Acesso em 17jun2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1129-1152, out. 2007.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, N. Marise. **Educação profissional e desenvolvimento**. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, Patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GADOTTI, Moacir. GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. Educação de jovens e adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n.2, jul. 2013.

_____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GATTI, Bernadete. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. São Paulo: FCC/ PUC-SP, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola: 2008.

GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

HELAL, Diogo Henrique. ROCHA Maíra. Da qualificação às competências: o que há de novo? **Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, políticas e Gerenciais do UNI-BH**. Belo Horizonte, vol. I. nº 1, nov- 2008.

IRELAND, Timothy. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, Nov 2009.

JR., Roberto Catelli; SERRANO, Luis F. Soares. O Encceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: JR. Roberto Catelli; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em Xequê: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. S. Paulo: Global, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E P U, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Lucila. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helene; SEGNINI, Liliana R. P. (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: SENAC, 2007.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação profissional**. Módulo I. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Educação Profissional. Salvador-Bahia, 2013.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **EJACAV: uma experiência em educação com adultos trabalhadores**. Colégio Antônio Vieira. 1985.

MENDES, Madalena; LINDEZA, Paula. A construção Sócio-histórica da educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In: TEODORO, Antonio; JESINE, Edineide. **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças**. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro. Petrópolis/RJ: DP&A, 2009.

_____. **Breve Histórico Sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria da Educação. 2002.

_____. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PISTRAK, Mosey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular LTDA, 2000.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFITEA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 41, maio/ago. 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, na./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº 45, Rio de Janeiro, set/dez 2010.

SILVA, Analise da. Qual o lugar da EJA no MEC? In: Encontro Nacional do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (13). **Anais...** Rio Grande do Norte, Natal, setembro de 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo R. (org). **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais da Bahia (AATR/BA), 2002.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács. 2012.

URPIA. Maria de Fátima Mota. **Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública de educação de jovens e adultos**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado

em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador - UCSal. Salvador, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ORIENTAÇÕES PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇO DE TRABALHO – PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO

1 APRESENTAÇÃO

Entre as conclusões apontadas por essa pesquisa, a precariedade no atendimento educacional das pessoas jovens e adultas apareceu como um fator gerador de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que interferiu nas implicações para a formação humana e qualificação profissional dos trabalhadores causada pela violação do direito à educação, marcada em vários momentos da história da educação de jovens e adultos, contrariando o que já estava assegurado na legislação brasileira.

Por isso, a necessidade de buscar formas de enfrentamento dessa situação para oportunizar, principalmente, aos adultos trabalhadores o acesso e permanência para a conclusão da escolarização básica no seu espaço de trabalho. Assim, foi de grande valia aproveitar as contribuições dadas pelo conjunto dos participantes dessa pesquisa, técnicos e trabalhadores, sobre as questões relacionadas à implantação da escola na empresa, o envolvimento dos órgãos governamentais e os setores da sociedade, as relações entre trabalho e estudo, para buscar formas de orientar e ampliar a oferta da educação básica continuada.

Nessa perspectiva, os próprios trabalhadores assinalaram suas especificidades diante das condições de trabalho e da própria vida e com base na experiência de retomar o estudo no Posto de Extensão Insinuante surgiu a possibilidade de se pensar uma oferta de educação para adultos com uma estrutura e proposta educacional diferenciada. Durante essa experiência algumas situações foram sendo reveladas pelo conjunto dos participantes e percebemos que as medidas que foram tomadas na tentativa de ajustar o Posto Insinuante às necessidades do trabalho e da escolarização produziram implicações favoráveis e desfavoráveis que vão servir para pensar sobre as orientações para a oferta educacional no espaço do trabalho.

2 JUSTIFICATIVA

A ideia de pensar em orientações para a implantação da educação de jovens e adultos em espaços extraescolares é desafiadora, mas essa ideia está sendo em parte superada pelo fato de já existir iniciativas como essa política de Programa Posto de Extensão, que leva a escola até o trabalhador, através da articulação e parcerias entre órgão governamental e sociedade civil, assumindo, juntos, o compromisso com a educação básica para os trabalhadores.

Mas, sabemos que essa dinâmica de formação das parcerias entre governo e sociedade civil não é fácil, porque na maioria das vezes acontece em meio a tensões, negociações e defesas de interesses, próprio das políticas públicas, que geralmente são oriundas das demandas sociais com o envolvimento de vários atores nesse processo. Por isso, a importância dessa pesquisa em escutar e analisar o conjunto das falas dos participantes para perceber como se desenvolveu o processo educativo do Posto de Extensão Insinuante e, de acordo com as conclusões, definimos algumas orientações, tomando como base suas necessidades e expectativas na realização da escolarização como continuidade da formação no espaço do trabalho.

A legislação existente sobre a educação de jovens e adultos assegura a oferta dessa modalidade em outros espaços e com formatos diferenciados. A própria LDBN, Lei nº 9.394/96 deixa essa possibilidade bem evidente no capítulo 37 quando se refere à especificidade de vida e de trabalho dos educandos deixando, portanto, aos sistemas de ensino a responsabilidade de buscar as melhores formas e espaços mais adequados para a garantia do direito à educação básica. Como desdobramento da LDBN, a Resolução Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB nº 3 de 2010) e a Resolução Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEE nº 239 de 2011) estabelecem as diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos, reforçando o caráter específico dessa modalidade da educação básica.

Assim, a Resolução Nacional, no Artigo 2º, reafirma a necessidade de operacionalizar a educação de jovens e adultos levando em consideração a

diversidade dos seus sujeitos e, portanto, não pode se restringir a um único espaço e a uma única oferta para a educação básica.

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (Art. 2º RESOLUÇÃO NACIONAL, nº 3/2010).

Seguindo essa mesma preocupação, a Resolução Estadual, no seu Artigo 2º estabelece:

A oferta de cursos de EJA com avaliação no processo por instituições do sistema estadual, independentemente de sua categoria administrativa, será gratuita para o educando, conforme §1º do Art. 37 da LDB, in verbis: “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 alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. (RESOLUÇÃO ESTADUAL, nº 239/2011)

Nesses artigos das resoluções para a educação de jovens e adultos ficaram evidentes que as políticas de escolarização básica destinadas aos jovens e adultos devem ser diferenciadas para atender às suas necessidades, que os órgãos responsáveis deverão buscar mecanismos para o seu cumprimento e a sociedade civil deve acompanhar e cobrar a execução, uma vez que essas determinações estão amparadas nas leis que regem a educação do país. É dentro dessa legalidade que propomos como ação de intervenção dessa pesquisa, algumas orientações para subsidiar os locais onde os jovens e adultos trabalham a implantação de políticas com ofertas diferenciadas na modalidade da educação de jovens e adultos.

3 ORIENTAÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA POSTO DE EXTENSÃO

Com base nas conclusões da pesquisa sobre a experiência específica de uma política para a educação básica de jovens e adultos conhecida como Programa Posto de Extensão, ofertada no espaço de trabalho da empresa Insinuante, elaboramos algumas orientações para a sua implantação e execução, a fim de

colaborar na continuidade dos estudos de jovens e adultos trabalhadores. Assim, o estabelecimento de parcerias entre o setor governamental e setor privado; a infraestrutura para o atendimento; a escolha da oferta de educação de jovens e adultos; a matrícula dos estudantes e a organização curricular; foram as que mais se destacaram como fundamentais para o processo de implantação.

3.1 ESTABELECEER PARCERIA ENTRE O SETOR GOVERNAMENTAL E O SETOR PRIVADO

A utilização de espaços alternativos para iniciar ou continuar os estudos foi validado, principalmente pelos trabalhadores que não conseguiam conciliar o tempo do trabalho com o tempo da vida e da escola. Então, a instalação da política Posto de Extensão com organização de turmas nesses espaços abriu novas possibilidades para conclusão da educação básica.

Para a implantação de turmas de educação básica de jovens e adultos, através do Posto de Extensão, em espaços alternativos (empresas, associações, sindicatos) frequentados pelos jovens e adultos trabalhadores, é necessário que a instituição interessada procure as secretarias de educação estadual ou municipais para firmar parceria. É preciso firmar a parceria com esses órgãos por se constituírem nos principais órgãos de regulação da educação básica e, por isso, responsáveis pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais de acordo com o estabelecido na legislação brasileira.

Geralmente, essas parcerias vêm sendo feitas, no Estado da Bahia, através da assinatura de um convênio de cooperação técnica para dar legitimidade ao processo de implantação e execução da política de escolarização básica no espaço de trabalho, visando realizar ações conjuntas, com corresponsabilidade entre os entes com a definição das atribuições de cada um com a garantia do cumprimento do que foi estabelecido como objeto do convênio. Porém, é importante que a instituição interessada já possua um projeto interno com objetivos claros, com metas a serem alcançadas e que seja do conhecimento de todos os participantes para não

pegar a maioria de surpresa e comprometer o processo das aulas durante a execução do Posto de Extensão.

É importante salientar também que a elaboração do convênio é de atribuição das secretarias de educação, mas a instituição solicitante deve analisar as cláusulas do convênio e, juntamente com o setor responsável pela educação de jovens e adultos, buscar maiores esclarecimento, principalmente no que se refere à finalização pela Secretaria da Educação da análise e aprovação do convênio e a contratação de professores que, para a consolidação da parceria deve ser da responsabilidade dos dois parceiros para a garantia da efetivação da política Posto de Extensão como educação básica continuada.

3.2 CRIAR UMA INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO

Um aspecto bem particular e específico da política de Programa Posto de Extensão diz respeito ao espaço onde devem ser ministradas as aulas. Ao contrário da escola, em que a estrutura física já é pensada para esse tipo de atividade, a construção do espaço físico deve ser organizada com uma infraestrutura capaz de atender a todas as situações possíveis de aprendizagens. No espaço alternativo, é preciso definir um local para funcionar como sala de aula, com uma estrutura que permita que os estudantes se sintam confortáveis no período em que vão desenvolver as atividades didático-pedagógicas.

Dessa forma, a sala de aula deve funcionar num ambiente ventilado, com todos os equipamentos necessários, incluindo os mobiliários, os recursos tecnológicos para a realização de atividades diversificadas com o uso das ferramentas virtuais, a fim de dinamizar as aulas e estimular os professores e, principalmente, os estudantes jovens e adultos que enfrentam uma jornada de trabalho cansativa e que, portanto, precisam estudar em um ambiente favorável para desenvolver as aprendizagens significativas de acordo com o nível da educação básica. Essas providências devem ser tomadas imediatamente, logo após o pedido para a implantação do Posto de Extensão.

Para organizar e facilitar o atendimento aos estudantes é preciso reservar um setor e disponibilizar uma pessoa para providenciar cópias e organizar as atividades elaboradas pelo professor, a fim de que não haja imprevistos, nem atrasos no horário das aulas. Esse setor, de fato, funcionará como uma pequena secretaria, com o objetivo de auxiliar estudantes e professores no trabalho da sala de aula e guardar os relatórios sobre informações diárias e necessárias para o bom andamento do trabalho pedagógico.

3.3 ESCOLHER A OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Embora a Lei 9.394/96 reconheça a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, ela ainda é confundida como oferta. Essa confusão surgiu em consequência da visão estereotipada que se criou em torno dessa modalidade, concebendo-a como educação supletiva, acelerada e aligeirada, que até hoje busca se afirmar dentro dos sistemas de ensino estadual e municipais. Portanto, a educação de jovens e adultos é a modalidade de educação básica e as ofertas são as formas diferenciadas de atendimento aos jovens e adultos dessa educação.

Para atendimento aos jovens e adultos trabalhadores em espaços alternativos, a oferta que mais se aproxima dessa realidade é a chamada “Tempo de Aprender”, pelo seu formato semestral e semipresencial com o estudo organizado por disciplina e carga horária total dividida entre aulas presenciais e estudos orientados distribuídas em duas unidades letivas. Nesse formato, o estudante frequenta as aulas até três dias por semana e organiza o horário de acordo com a sua disponibilidade de tempo, podendo ajustar o horário do trabalho com o horário de estudo.

Essa oferta sempre foi utilizada pela política de Programa Posto de Extensão porque se adapta à realidade dos trabalhadores que atuam em regime de turno de trabalho ou exercem trabalhos extremamente cansativos e não dispõem de tempo integral para frequentar a escola todos os dias da semana. Como se trata de uma oferta bastante diferenciada que atende satisfatoriamente aos trabalhadores que

estudam no próprio espaço de trabalho ou em espaços alternativos, as secretarias de educação precisam encontrar novas formas para incluir os professores que atuam nessa oferta na programação de carga horária, porque esse tem sido o grande entrave na secretaria de educação estadual para a ampliação de novos postos de extensão.

3.4 REALIZAR A MATRÍCULA DOS ESTUDANTES

A matrícula dos estudantes na política de Programa Posto de Extensão acontece em dois momentos distintos. Antes da efetivação da matrícula pela Secretaria da Educação, a instituição interessada deve fazer um levantamento para saber quantos trabalhadores ainda não concluíram a educação básica e, destes, quantos precisam completar o ensino fundamental e o ensino médio. Depois do levantamento, deve organizar a turma e procurar uma escola da rede estadual mais próxima para servir como “escola de vinculação” para efetivar a matrícula oficial dos trabalhadores.

A escola de vinculação será registrada no convênio e assumirá algumas atribuições como: fazer a mediação entre a Secretaria da Educação e a instituição parceira; ajudar na seleção dos professores para atuar no Posto de Extensão; contribuir na elaboração da proposta política pedagógica e; acompanhar o planejamento das atividades. Para estreitar o vínculo e fortalecer a parceria com a Secretaria da Educação, a instituição parceira deve organizar uma visita dos estudantes do Posto de Extensão à escola de vinculação para que eles percebam que a sala de aula onde estudam é uma extensão da escola estadual, na qual estão devidamente matriculados.

Assim, com a escola de vinculação, os estudantes passam a fazer parte da rede estadual ou municipal de ensino e serão regularmente matriculados durante dois anos, tempo de duração do curso de acordo com o convênio, podendo ser renovado para mais dois anos se tiver demanda de estudantes concluintes do ensino fundamental com pretensão de cursar o ensino médio.

3.5 ORGANIZAR O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DOS TRABALHADORES

Além da estrutura do “Tempo de Aprender” se adequar aos propósitos da política de programa Posto de Extensão, a sua dinâmica curricular também favorece a aprendizagem dos estudantes porque leva em consideração a especificidade da educação de jovens e adultos como modalidade que tem identidade própria e, por isso, realiza atendimento educacional diferenciado, baseado nas culturas e nos tempos humanos da juventude, da adultez e da idade idosa, levando em conta as experiências de vida e as condições de trabalho.

Nesse contexto, o currículo organizado com base nas necessidades dos seus sujeitos estudantes faz o diferencial no processo pedagógico porque reconhece os saberes construídos no trabalho como conteúdos que devem dialogar com os conhecimentos escolares socialmente significativos, por meio dos componentes curriculares, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas para atender à especificidade desses estudantes trabalhadores. Assim, a organização curricular deve contemplar os temas geradores como expressão da prática social articulado ao mundo do trabalho.

Esses princípios e fundamentos que embasam a concepção curricular devem subsidiar a construção da proposta política pedagógica do Posto de Extensão. Essa proposta precisa ser elaborada pelos entes parceiros e se constitui em um instrumento norteador de todo o processo de trabalho pedagógico e, por isso a intencionalidade precisa ficar bem evidente na justificativa, no objetivo geral, nos objetivos específicos e na definição dos princípios e procedimentos metodológicos e avaliativos. O Posto de Extensão só pode funcionar depois que a proposta estiver escrita e, inclusive, nela deve estar definida a data de início das aulas, o que reforça a necessidade da instituição interessada já possuir internamente uma ação pensada nessa intenção de realizar no seu espaço a escolarização básica como continuidade dos estudos para os trabalhadores.

Após a elaboração da proposta escrita, a instituição interessada, deve construir um plano de trabalho com as metas bem definidas e tempo determinado para o alcance dos objetivos e encaminhar junto com a proposta para a Secretaria da Educação. Esses documentos, após análise e aprovação da SEC/BA, vai firmar a

parceria através da assinatura do convênio. Uma vez aprovada a assinatura do convênio, a instituição parceira deve elaborar o calendário das atividades e horários das aulas com base na participação dos trabalhadores que, para melhor desempenho e diminuição do cansaço, precisam estudar dentro da carga horária de trabalho e antes de iniciar a jornada. Com aulas de duas horas de duração, orienta-se que a instituição e o estudante disponham cada um, de uma hora para o efetivo trabalho em sala de aula.

Assim, essa concepção curricular deve atender às necessidades de aprendizagens exigidas para a conclusão da educação básica com a carga horária para o Tempo de Aprender I (nível fundamental II) de 1600 horas e para o Tempo de Aprender II (ensino médio) 1200 horas. De acordo com a estrutura curricular organizada de forma semipresencial, 50% dessa carga horária total do curso devem ser destinadas aos estudos orientados, compreendidos como atividades didáticas planejadas pelos professores e realizadas pelos estudantes em espaços alternativos de aprendizagem, ou seja, fora do espaço da sala de aula. Para realizar esses estudos, orientamos a arrumação de um espaço de leitura e estudo na própria instituição para facilitar a realização dessas atividades.

APÊNDICE II – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL PARA OS EGRESSOS

Temas Norteadores das Discussões

1. Apresentação do grupo (nome, bairro onde mora, profissão, idade, cor e setor que trabalha)
2. Interrupção dos estudos e retomada como estudante trabalhador da EJA;
3. O estudo no espaço do trabalho;
4. A aprendizagem da escola e do trabalho;
5. Contribuições do estudo na vida pessoal e profissional;
6. Sugestões para o trabalhador ter acesso à escola e continuar estudando.

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Categoria: Egressos do Programa Posto de Extensão

1. Fale um pouco sobre a sua vida de estudante.
 - Por que deixou de estudar?
 - Quais desafios você enfrentou para retomar os estudos?
 - Como era para conciliar escola e trabalho?
2. Como foi para você estudar no próprio espaço de trabalho?
3. O que você aprendeu na escola e no trabalho?
4. O que o estudo acrescentou na sua vida?
5. Essa experiência de estudar no espaço do trabalho deve continuar?

Categoria: Coordenadores que atuaram no Programa Posto de Extensão

1. Fale um pouco sobre a sua carreira de professora
2. Como foi ensinar no espaço de trabalho?
3. O fato de ensinar no espaço de trabalho interferiu na sua forma de ensinar?
4. Como se dá a relação entre escola e trabalho?
5. Como você avalia essa experiência de Posto de Extensão?

Categoria: Funcionários da Empresa Grupo Insinuante

1. O surgimento da ideia de implantar um curso de ensino básico no espaço da empresa;
2. Importância de implantação do curso para a empresa;
3. Funcionamento do curso no interior da empresa;
4. Relação do curso com a qualificação profissional;
5. Implicações do curso na vida profissional e pessoal dos sujeitos egressos;

ANEXOS



ANEXO I - PLANO DE TRABALHO - IMPLANTAÇÃO DE POSTO DE EXTENSÃO

1.0 Dados do Proponente

ÓRGÃO/ENTIDADE: Lojas Insinuante – Grupo IN			CGC: 16182834/0001-03
ENDEREÇO: Rua Monsenhor Olímpio 47 – Centro			
CIDADE: Vitória da Conquista	UF BA	CEP: 45000-000	DDD/TELEFONE: (071) 3369-9761
NOME DO RESPONSÁVEL: Luiz Carlos Batista Junior			CPF: 021334785/74
CI/ÓRGÃO EXPEDIDOR: nº 447715426 SSP/Ba	CARGO: Diretor Administrativo do Grupo IN		FUNÇÃO: Diretor Administrativo do Grupo IN
ENDEREÇO: Av. Sete de Setembro Nº 2224, apto. 1501, Vitória, Salvador – BA.			CEP: 40.020 – 000

2.0 Descrição do Projeto

TÍTULO DO PROJETO: Posto de Extensão de Educação Básica para Jovens e Adultos	PERÍODO DE EXECUÇÃO FÍSICA Início: 22/02/2010 Término: 30/12/2012
IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO: Implantação de Posto de Extensão de Educação Básica para jovens e adultos, mediante celebração de convênio entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia SEC e as Lojas Insinuante LTDA, com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento dos cursos Tempo de Aprender I e II, correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio, tendo como Unidade de Vinculação o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA.	

3.0. Justificativa

JUSTIFICATIVA

O mundo do trabalho está em constantes mudanças exigindo dos trabalhadores conhecimentos que contribuam para enfrentar os desafios impostos pela globalização e pelo advento das novas tecnologias.

A Insinuante, com um grupo de 150 pessoas que entraram na empresa sem exigência desse perfil e como não há, interesse em substituí-los, resolveu incentivá-los a voltar a estudar, consciente do direito constitucional destes colaboradores à educação básica. Diante disso, a empresa procurou soluções para a continuidade dos estudos, através dos órgãos competentes, no caso, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

4.0 Metas

Meta 01

Oportunizar aos colaboradores da empresa desenvolver o perfil requerido para a qualidade do desempenho no trabalho e auxiliar o desenvolvimento deste adulto trabalhador, favorecendo assim o seu crescimento dentro do Grupo IN.

Meta 02

Promover o ensino fundamental e médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos –EJA para, inicialmente, 80 adultos, sendo 40 no Tempo de Aprender I e 40 no Tempo de Aprender II, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos.

5.0 ADENDO AO PLANO DE TRABALHO

5.1. Atividades Executadas

Metas	Ação	Especificação	Indicador Físico		Duração	
			Unidade	Quantidade	Início	Término
01	01	Contatar a SEC para viabilização do Convênio.	RH		Setembro 2009	Novembro 2009
	02	Promover reuniões de sensibilização para recrutamento de alunos no Grupo IN	RH	Coordenadora, Psicopedagoga e Psicóloga do Grupo IN	Outubro 2009	Novembro 2009
	03	Elaborar, em parceria, o Plano de Trabalho segundo a Proposta Pedagógica do Curso Tempo de Aprender I e II.	RH / SEC / ESCOLA DE VINCULAÇÃO	Coordenadoras, Psicopedagoga e Psicóloga do Grupo IN, técnico da CJA/SEC e coordenadores da Escola de Vinculação	Janeiro 2010	Fevereiro 2010
	04	Implantar o Curso Tempo de Aprender I e II na Loja Matriz do grupo IN	GRUPO IN / SEC	Professores contratados e funcionários matriculados	Fevereiro 2010	---

5.2. Cronograma de Execução

02	01	Desenvolver o Curso Tempo de Aprende I e II para promover a escolarização básica, assegurando aos estudantes aquisição de conhecimentos, ampliação das possibilidades de inserção no contexto sócio-econômico e cultural;	RH/ SEC/ ESCOLA DE VINCULAÇÃO	Professores, Coordenadoras, Psicopedagoga e Psicóloga do Grupo IN e Professores contratados.	---	Até dezembro 2012
	02	Realizar acompanhamento e avaliação dos Cursos Tempo de Aprender I e II, em conjunto com a Escola de Vinculação, a Secretaria Estadual de Educação e o Grupo IN.	ESCOLA DE VINCULAÇÃO SEC GRUPO IN	Professores, Coordenadoras, Psicopedagoga e Psicóloga do Grupo IN, técnico da CJA/SEC e Coordenadores da Escola de Vinculação.	---	Até dezembro 2012
	03	Certificar os concluintes dos Cursos Tempo de Aprender I e II, na modalidade EJA, aos jovens e adultos matriculados no Posto de Extensão.	ESCOLA DE VINCULAÇÃO	Secretaria da Escola de Vinculação	---	Dezembro 2012
	04	Fortalecer a auto-estima positiva, a confiança na capacidade de aprendizagem, valorizando a educação como condição pessoal, profissional e social dos jovens e adultos.	GRUPO IN	Professores, Coordenadoras, Psicopedagoga e Psicóloga do Grupo IN	---	Até dezembro 2012
	05	Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária, como patrimônio	GRUPO IN	Professores, Coordenadoras, Psicopedagoga e Psicóloga do Grupo IN	--	Até dezembro 2012

		cultural humanidade.	da				
--	--	-------------------------	----	--	--	--	--

6.0 Declaração

Na qualidade de representante legal do proponente, declaro para fins de prova junto à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, para os efeitos e sob as penas da lei, que inexistem quaisquer débitos em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Nacional e Estadual, quaisquer órgãos ou entidades da administração pública federal e estadual que impeçam a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas nos orçamentos da União e do Estado na forma deste Plano de Trabalho.

Salvador, de de 2010

Luiz Carlos Batista Junior
Diretor Administrativo do Grupo IN

Superintendência de Educação Salvador, de de 2010	Concedente Osvaldo Barreto Filho Secretário de Educação
---	--

LOJAS INSINUANTE LTDA - GRUPO IN



ANEXO II - PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA 2010- 2011

JANEIRO/2010

EQUIPE TÉCNICA/ PEDAGÓGICA

Diretora de Recursos Humanos das Lojas Insinuante

Valéria Figueira de Brito

Coordenadora do Projeto de Responsabilidade Social – Transforma

Laís Ambrósio Almeida

Secretaria responsável pelo projeto Transforma Educação

Viviane Almeida dos Santos

Diretora da Unidade Escolar

Delane Andrade

Coordenação Pedagógica

Magaly Brasileiro Alencar

APRESENTAÇÃO

Este documento visa esclarecer e apresentar os procedimentos técnicos, organizacionais e pedagógicos e curricular do Posto de Extensão nas Lojas Insinuante Ltda – **Grupo IN**, objeto do convênio para Educação de Jovens e Adultos – EJA, entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e as Lojas Insinuante Ltda – **Grupo IN**.

Considerando que o papel da escola hoje, numa sociedade instável, é preparar o aluno para lidar com o imprevisto, para as mudanças não só na sociedade, mas dentro do trabalho, o posto de extensão visa assegurar escolaridade aos funcionários que não concluíram em tempo hábil seus estudos. O objetivo do Projeto Transforma Educação do Grupo IN, que contempla a priori, a complementação da escolarização básica, tendo o **Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA**, como escola certificadora, é levar até eles o programa da escola que vai onde o trabalhador está, garantindo a permanência e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem destes trabalhadores.

A escola, tal como está organizada hoje, vem tentando encontrar modos para executar a sua tarefa de facilitar o processo de aprendizagem e aproveitando a experiência anterior baseada nas exigências sociais originadas em um mundo de velozes transformações. Nada mais justo que ir até onde o aluno trabalhador se encontra para não deixá-lo à margem da sociedade letrada assegurando sua inclusão social no meio acadêmico e também possibilitar a esta clientela o crescimento pessoal e maior desenvolvimento profissional.

JUSTIFICATIVA

As Lojas Insinuante, situada na Rua Monsenhor Olimpio nº 47 Centro em Vitória da Conquista no Estado da Bahia, verificou no seu quadro de pessoal, funcionários com escolaridade incompleta em nível de Ensino Fundamental e Médio, o que motivou a Empresa a buscar soluções para o problema.

A Insinuante sabe o quanto é importante para os seus colaboradores a qualificação de cada um. Muitos deles precisaram por necessidades diversas interromper seus estudos em busca de um trabalho. Tendo em vista esta realidade, a Insinuante projetou uma ação transformadora com a finalidade de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para garantir melhores oportunidades para os mesmos.

Surge então o projeto Transforma Educação, formatado na modalidade educacional EJA – Educação de Jovens e Adultos, que irá possibilitar ao funcionário terminar seus estudos.

O projeto Transforma Educação consiste, em primeira instância, no teste de nivelamento entre os interessados em participar do programa onde em seguida serão formadas turmas que acontecerão no turno noturno nas dependências do setor de Recursos Humanos da Insinuante.

Neste primeiro momento o Posto de Extensão Insinuante ficará vinculado ao CEA pela longa experiência com Educação de Jovens e Adultos.

Esta proposta aliada à concepção adotada pelo Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, unidade escolar referência para adoção de experiências inovadoras em Educação de Jovens e Adultos – EJA, utiliza metodologias e estratégias adequadas à formação desta clientela, valorizando os conhecimentos e saberes prévios dos educandos, o desenvolvimento de habilidades e competências sintonizadas com as demandas sociais, na perspectiva de inserção no mundo do trabalho, adotando a pedagogia de projetos por possibilitar a criação de laços temáticos entre as disciplinas e permitir a alunos e professores vivenciar experiências totalizadoras não só quanto à construção do conhecimento, como quanto à experiência de convivência grupal, com consequências positivas para o crescimento da consciência de cidadania.

Assim, a Insinuante e o CEA têm como objetivo desenvolver um novo olhar sobre o ensinar e o aprender com a criação deste espaço que oportunizará alunos e professores a

obterem uma efetiva interação, destacando-se o interesse dos alunos e a intencionalidade do professor para desencadear um trabalho que considere, de fato, o interesse do aluno, dando-lhe voz e escuta do que o aluno deseja.

Por meio desta proposta, há maior liberdade para selecionar questões de estudo, o que permite aproximar o estudante dos problemas, curiosidades e interesses seus e de seus familiares. É importante que o aluno perceba que na sala de aula, o uso de metodologias apropriadas como a pedagogia de projetos, estruturas conceituais e a realização de determinadas experiências podem servir para solucionar seus problemas da vida real, pois a escola é uma instituição educativa estreitamente vinculada às outras esferas da sociedade. É no caso do projeto transforma Educação da Insinuante, o fato de situar-se no local de trabalho e contar com a participação de gestores e de questões ligados à Empresa, torna o processo de aprendizagem ainda mais completo e eficiente.

OBJETIVOS

GERAL

- Implantar na Insinuante, o programa posto de extensão proporcionando aos funcionários a oportunidade de completar sua escolarização, concebendo o conhecimento como interpenetrado pelos diferentes campos do saber, construindo conceitos para desenvolver instrumentos de pensamento.

ESPECÍFICOS

- Promover o auto desenvolvimento dos funcionários da Insinaunte a partir das experiências já vivenciadas, seus interesses e necessidades imediatas;
- Resgatar a auto estima do funcionário estimulando-o a acreditar em sim mesmo com uma aprendizagem individual e não coletiva;
- Proporcionar um melhor engajamento dos funcionários da instituição interagindo-o com o meio, com outros indivíduos e com o objeto que qual pretende se apropriar;
- Propiciar a pluralidade das inteligências e a consideração que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido;
- Possibilitar aos alunos sentir-se parte da empresa, estimulando-lhe e desenvolvendo a auto confiança.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos é um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que recebe: jovens e adultos. A legislação recomenda a necessidade de busca de condições, de alternativas, de currículos adequados a esses sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos e suas experiências no mundo do trabalho.

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da educação, a interrogação passa a acompanhar o ver deste aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa.

Os conhecimentos de uma pessoa que procura tardiamente a escola são inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida, portanto o saber sensível do profissional que trabalha com EJA diz respeito àquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro; um saber pré-reflexivo.

Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida são plenos deste saber sensível. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola.

Os conhecimentos que os alunos e alunas trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas norteiam não somente os saberes do dia-a-dia, como também os saberes aprendidos na escola e que desejam saber mais, certificar-se, progredir pelos estudos, conforme artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parecer CNE nº 11/2000.

A LDB valoriza a experiência extra-escolar e a pedagogia de projetos proposta pelo Posto de Extensão IPAC rompe com os velhos paradigmas, com modelos arraigados e com uma postura totalmente formal e tradicional nas ações pedagógicas por levar em consideração a aprendizagem significativa e a necessidade de atuar além das áreas lógico-matemática e lingüística tendo em vista o vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Através dos mecanismos do pensar o aluno tenderá a buscar mais e mais conhecimentos, já que ele aprenderá a aprender. Desta forma o processo torna-se mais ameno e motivante, diferente das formas passivas nas quais normalmente são colocadas, diante do ser ativo e detentor do conhecimento – o professor.

Por meio dos projetos temáticos teremos grandes chances de propiciar estímulos via riqueza de materiais, experiências e vivências uma vez que os projetos possibilitam o desenvolvimento em múltiplas áreas do conhecimento.

Podemos reconhecer, no conjunto dessas orientações, esforços coletivos por um melhor e maior comprometimento da educação brasileira com um novo paradigma pedagógico, baseado na difusão de valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, no respeito à pluralidade, na crença na capacidade do cidadão de realizar leituras e interpretação da realidade social, em função da sua historicidade.

Com características diferenciadas e próprias de cada tempo e espaço, a educação de jovens e adultos requer que essas especificidades sejam traduzidas em sala de aula, no processo de ensinar e aprender, exigindo uma abordagem metodológica adequada para que esses indivíduos avancem no seu processo de escolarização.

Construir um posto de extensão na qual professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente para a vida dos alunos.

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

Transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é uma tarefa fácil. Numa sociedade tão hierarquizada como a brasileira, nossos alunos e alunas, geralmente desenvolvem as ocupações mais subalternas, nas quais o que mais se tem a fazer é obedecer a uma série de chefes, patrões, gerentes...

Como queremos formar cidadãos críticos e atuantes, não podemos esquecer que provavelmente, a EJA é o único espaço na vida desses alunos onde a prática de pensar de forma organizada tem lugar.

Elegemos como concepções teóricas para subsidiar a práxis pedagógica, a vertente construtivista sócio-interacionista, a pedagogia progressista e libertadora de Paulo Freire, os trabalhos de Vygotsky, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad, Magda Soares e outros autores que vem contribuindo e subsidiando com idéias que fortalecem esta nova forma de fazer educação.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

- Portaria nº 7313/96 – Autoriza o funcionamento do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA
- Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Resolução CEE nº 062/94 – Normas complementares para autorização de cursos;
- Portaria nº 6379 D.O – 10/09/1987– Criação de Posto de Extensão
- Regimento Interno do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA
- Resolução CEE nº 138/2001 – Estabelece diretrizes para a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos;
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O Posto de Extensão das Lojas Insinuante – terá seu trabalho fundamentado na teoria do construtivismo sócio-interacionista, que envolve o diálogo, projetos, problematização, interação grupal, integração curricular e autonomia operatória.

1. Construtivismo sócio-interacionista: concebe-se a educação como uma prática que possibilita a criação de situações em que o conteúdo seja trabalhado de forma contextualizada e significativa dando ênfase aos conhecimentos e habilidades prévios dos alunos constituindo-se no ponto de partida para a resolução de problemas, com o professor estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de instrumentos de compreensão da realidade, com o saber se fazendo e refazendo a cada momento da história, buscando atualização constante do indivíduo com ele próprio e com o outro.
2. Ênfase no desenvolvimento de competências: “O que vale agora é o direito que todo cidadão tem de aprender”. E por aprender entenda-se não só o currículo, mas a capacidade de construir a própria vida relacionar-se com a família, os amigos, os colegas de trabalho. A competência é o que o aluno aprende. Não o que você ensina. É por isso que os projetos didáticos ganham força nesse cenário
3. Organização do currículo em módulos flexíveis, sequenciais e progressivos: o currículo deverá ser construído com a intenção de dar destaque à experiência como impulsionadora da aprendizagem do aluno.
4. Flexibilidade: Concebe-se o currículo como interpretado pelos diferentes campos do saber e não como uma lista de conteúdos de áreas de conhecimentos isolados, é a construção de conceitos e desenvolvimento de instrumentos de pensamento.
5. Interdisciplinaridade: Essa abordagem interdisciplinar só acontece quando os conteúdos das disciplinas se relacionam para a ampla compreensão de um tema estudado. A relação entre as matérias é a base de tudo e o caminho mais seguro para fazer a relação entre as disciplinas é se basear em uma situação real.
6. Tal atitude exigirá romper com velhos paradigmas, acreditar no novo, conceber hipótese de que o aprendiz é possuidor de um espectro de competências ávidas de serem desenvolvidas garantindo desta forma o sucesso do processo de aprendizagem.

PRINCÍPIOS NORTEADORES

A abordagem metodológica nas ações desenvolvidas nas Lojas Insinuante estão embasadas em quatro princípios que tem orientado o processo pedagógico ao longo da existência do projeto.

Promoção da Cidadania

A cidadania irá acontecer no posto de extensão nas Lojas Insinuante, porque os alunos serão respeitados, escutados, havendo dialogo e todo esforço para que aprendam. Valores éticos e morais só fazem sentido quando se trabalha a convivência em sala de aula. Esse é um tema importante que está no centro da reflexão educacional mundial e será levado também para ser discutido na Insinuante.

Resgate e sistematização do saber

A sala de aula da EJA tem a responsabilidade de ser marcada pelas atividades que envolvem o pensamento, em detrimento das que apontem a mera memorização do que se pretende ensinar.

Comentar o que está sendo aprendido, tomar posição diante de um fato ocorrido e contribuir na sua própria avaliação são situações que certamente contribuirão para o crescimento desses alunos.

Indissociabilidade entre teoria e prática

A teoria assim como o conhecimento nasce da prática, uma vez que fazer teoria é necessidade dos seres humanos e sem ela podemos perceber que estaríamos condenados a imobilidade. Para exercer qualquer ação que não seja apenas reflexiva é preciso estar sustentado por uma teoria. Não existe prática sem teoria. A função da teoria é exatamente esta: sustentar a prática, portanto na educação da EJA o professor tem de valorizar a prática e teoria deste aluno para que aconteça a aprendizagem.

Avaliação dos resultados

A concepção de ensino e de aprendizagem enfocada para as Classes de EJA requer que se dê o seguinte significado à avaliação:

- Ênfase ao processo e não ao produto;
- Valorização das possibilidades do aluno, ao invés às suas limitações;
- Modo pelo qual o professor pode obter elementos para refletir sobre sua prática;
- Oportunidade de estabelecer uma relação mais qualificada entre professor e aluno;
- Forma de viabilizar o diálogo do aluno com o conhecimento;

Para se avaliar ao longo do processo, torna-se importante valer-se de instrumentos que espelhem o compromisso entre os participantes envolvidos e seus saberes.

FUNCIONAMENTO/ESTRUTURA CURRICULAR

O funcionamento do Posto de Extensão nas lojas Insinuante acontecerá do seguinte modo:

1. Aulas com Exposição Participada, através do Posto de Extensão, tendo como unidade certificadora o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA. As atividades educativas serão realizadas no Recursos Humanos das Lojas Insinuante, localizada na Estrada Aeroporto Arembépe KM 3,5 Lauro de Freitas - BA, com a oferta de educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos.

1.1 A matriz curricular é composta por áreas do conhecimento e componentes do núcleo comum, conforme quadro abaixo:

A frequência é obrigatória, sendo a avaliação da aprendizagem processual, torna-se fundamental a presença e participação dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências que os ajudarão a dar respostas positivas às atividades avaliativas propostas.

As aulas serão ministradas nos dias de segunda, terças e quintas, conforme disposto no horário anexo, das 19h00min às 21h30min.

A carga horária será distribuída em encontros presenciais (em sala de aula) e atividades extra-classe, com caráter de efetivo trabalho escolar. O tempo destinado para cada ciclo terá horário fixo por conta do horário do aluno trabalhador, considerando, no entanto, a natureza de cada componente curricular.

Transversalidade: temáticas sociais contemporâneas

No sentido de enriquecer o currículo das aulas do Ensino fundamental e médio, serão abordados temas como Ética, Saúde, Meio ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, buscando assim a interação com os referenciais de conteúdos da matriz curricular, porque se verifica que a problemática a ser desenvolvida através desses temas fortalecerá elementos dos estudos sócio-culturais e de identidade, considerados de grande significado para a valorização de indicadores favoráveis a elevação da auto-estima positiva e a aprendizagens voltadas para o ser, o fazer, o aprender e o conviver. Para esses temas serão desenvolvidos e terão planejamento prévio em conjunto com o setor de Recursos Humanos da Insinuante.

Algumas atividades serão desenvolvidas na condição de extra-classe, possibilitando aos estudantes alternativas culturais diversas. Nesse sentido, oportuniza-se visitas às cidades históricas, museus, mosteiros, centros de cultura, teatro, cinema, audições públicas, entre outros de acordo com a disponibilidade dos alunos e professores.

AValiação DA APRENDIZAGEM

Será considerado o aproveitamento do aluno em todo o módulo, em termos de desenvolvimento das competências previstas, cabendo a decisão da promoção ou retenção ao professor /coordenador pedagógico que participam do processo educativo.

A avaliação será somativa, numa escala de 0 a 10, e a nota mínima para aprovação será 5,0 (cinco).

Sempre que o aluno demonstrar dificuldades de aprendizagem, serão oferecidas oportunidades de estudos de reorientação da aprendizagem se detectadas as deficiências na aprendizagem. O professor deverá organizar, através de atividades, a reorientação dos alunos, utilizando-se, sobretudo o período destinado as sessões de estudo.

Para aprovação no módulo, será exigida também a frequência mínima de 85%

COMPETÊNCIAS

SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA INSINUANTE

- Divulgação do Curso no âmbito da Empresa
- Levantamento dos funcionários que constituirão a classe;
- Sensibilização dos alunos para o curso;
- Organização dos horários de liberação dos funcionários para as aulas;
- Organização do espaço físico e levantamento do material didático que a autarquia possui;
- Duplicação de textos de outros materiais didáticos;
- Aquisição de material instrucional e de consumo necessário ao curso;
- Coordenação de atividades de temas integrados e atividades extra-classe quando for o caso.

UNIDADE ESCOLAR

- Realizar a matrícula dos alunos;
- Elaborar plano organizacional e pedagógico do curso;
- Indicar corpo docente e coordenação pedagógica;
- Elaborar planejamento pedagógico das etapas e da sistemática de avaliação de aprendizagem;
- Acompanhar sistematicamente todas as atividades do curso;
- Fornecer atestados de frequência e certificados parciais de conclusão do curso.

PROFESSORES

- Indicar interesse e necessidade dos alunos, visando o planejamento conjunto das atividades, considerando sobretudo a tipologia da clientela;
- Selecionar o material planejado para a sala de aula, visando a interdisciplinaridade;
- Elaborar e aplicar exercício de fixação;
- Observar o desempenho de cada aluno em termos de sociabilidade, comunicação oral e escrita, domínio de conteúdos;
- Programar atividades que promovam o desenvolvimento humano;
- Programar atividades de reorientação para os alunos que necessitam (recuperação imediata);
- Registrar instrumentos próprios às atividades, como também o desempenho dos alunos nas atividades;
- Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do curso, juntamente com o coordenador da unidade escolar do posto;
- Incentivar o aluno na retomada do hábito de leitura, na busca de novos conhecimentos.

COORDENADOR PEDAGÓGICO

- Fazer a matrícula dos alunos da Insinuante;
- Reunir-se com a coordenação de Recursos Humanos para avaliação do programa;
- Coordenar a construção da ementa do curso junto com os professores;
- Fazer reuniões quinzenais para avaliar desempenho dos alunos;
- Acompanhar pedagogicamente as atividades em sala de aula;
- Preencher a ficha de avaliação do Posto;
- Providenciar recursos didáticos necessários para o andamento do curso (textos, apostilas, vídeos, listas de exercícios, etc.) juntamente com a Insinuante;
- Informar a U.E e a SEC através de relatórios o desenvolvimento do Posto de Extensão após cada etapa;
- Negociar com a empresa o valor hora/aula, data prevista de pagamento, vale transporte, sala ambiental e o que ocorrer para o bom andamento pedagógico do curso.

ANEXOS

HORÁRIO DE AULAS 1º SEMESTRE DE 2010

TEMPO DE APRENDER I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Língua Portuguesa I	Matemática I	Língua Portuguesa I
19h40min-20h20min	Língua Portuguesa I	Matemática I	Língua Portuguesa I
20h20min-21h00min	Língua Portuguesa I	Matemática I	Matemática I
21h00min-21h40min	-	-	Matemática I

TEMPO DE APRENDER II

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Matemática I	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	Matemática I
19h40min-20h20min	Matemática I	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	Matemática I
20h20min-21h00min	Matemática I	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I
21h00min-21h40min	-	-	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I

HORÁRIO DE AULAS 2º SEMESTRE DE 2010

TEMPO DE APRENDER I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Ciências	Língua Inglesa	Ciências
19h40min-20h20min	Ciências	Língua Inglesa	Ciências
20h20min-21h00min	Ciências	Língua Inglesa	Língua Inglesa
21h00min-21h40min	-	-	Língua Inglesa

TEMPO DE APRENDER II

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Língua Estrangeira Moderna	Biologia	Língua Estrangeira Moderna
19h40min-20h20min	Língua Estrangeira Moderna	Biologia	Língua Estrangeira Moderna
20h20min-21h00min	Língua Estrangeira Moderna	Biologia	Biologia
21h00min-21h40min	-	-	Biologia

HORÁRIO DE AULAS 3º SEMESTRE DE 2011

TEMPO DE APRENDER I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Língua Portuguesa II	Matemática II	Língua Portuguesa II
19h40min-20h20min	Língua Portuguesa II	Matemática II	Língua Portuguesa II
20h20min-21h00min	Língua Portuguesa II	Matemática II	Matemática II
21h00min-21h40min	-	-	Matemática II

TEMPO DE APRENDER II

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Matemática II	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	Matemática II
19h40min-20h20min	Matemática II	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	Matemática II
20h20min-21h00min	Matemática II	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II
21h00min-21h40min	-	-	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II

HORÁRIO DE AULAS 4º SEMESTRE DE 2011

TEMPO DE APRENDER I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Geografia	História	Estudos Sócios Culturais e de Identidade
19h40min-20h20min	Geografia	História	Estudos Sócios Culturais e de Identidade
20h20min-21h00min	Geografia	História	Estudos Sócios Culturais e de Identidade
21h00min-21h40min	-	-	-

TEMPO DE APRENDER II

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
19h00min-19h40min	Química	Sociologia	Química
19h40min-20h20min	Química	Sociologia	Química
20h20min-21h00min	Física	Filosofia	Física
21h00min-21h40min	Física	Filosofia	Física

CALENDÁRIO 2010

Mês	Data	Comemoração
Janeiro	01	Dia Mundial da Paz
Fevereiro	13 a 16	Recesso de Carnaval
	22	Início do ano letivo
Março	-	-
Abril	02	Paixão
	21	Tiradentes
Maio	01	Dia do Trabalho
Junho	03	Corpus Christi
	21 a 04	Recesso Junino
Julho	02	Independência da Bahia
	31	Emancipação de Lauro de Freitas
Agosto	11	Dia do Estudante
Setembro	07	Independência do Brasil
Outubro	12	Nossa Sra. Aparecida
	15	Dia do Professor
Novembro	02	Finados
	15	Proclamação da República
	20	Consciência Negra
Dezembro	03	Encerramento do ano letivo
	25	Natal

ANEXO III - MINUTA DE CONVÊNIO Nº. /2010

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DA BAHIA, ATRAVÉS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E AS LOJAS INSINUANTE – GRUPO IN - À IMPLANTAÇÃO DE CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – TEMPO DE APRENDER I E II- ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS.

O Estado da Bahia, através da **Secretaria da Educação**, com sede nesta Capital à Av. Luiz Viana Filho, nº 550, Quinta Avenida, Centro Administrativo, inscrita no CNPJ/MF sob nº 13.937.065/0001-00, representada pelo seu titular **Oswaldo Barreto Filho**, brasileiro, casado, portador do RG. nº. emissão, CPF/MF nº., residente à, nesta Capital, devidamente autorizado pelo Decreto Especial publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em, doravante denominada **SEC**, e as **Lojas Insinuante – Grupo IN -**, inscrito no CGC sob nº 16182834/0001-03, situado à Rua Monsenhor Olímpio, nº 47 – Centro, na cidade de Vitória da Conquista, estado da Bahia, neste ato representado pelo seu Diretor Administrativo do Grupo IN **Luiz Carlos Batista Junior**, brasileiro, casado, portador do CPF/MF nº 021334785/74, residente à Av. Sete de Setembro, nº 2224, Centro, nesta Capital, doravante denominado **GRUPO IN**, acordam em celebrar o presente Convênio, fundamentados no disposto na Lei Estadual nº. 9.433/2005, na Resolução CEE nº. 138/2001 e, mediante as cláusulas e condições aqui estabelecidas.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Convênio tem por objeto o desenvolvimento de ações conjuntas, visando à implantação dos Cursos para Jovens e Adultos – **Tempo de Aprender I e II - Ensino Fundamental e Médio** de natureza semi-presencial, para atendimento a funcionários da matriz das **Lojas Insinuantes**, através da instalação do Posto de Extensão vinculado ao Centro Estadual de Educação Magalhães Netto - **CEA**, situado à Praça Almirante Coelho Neto, s/n - Barris - Salvador-Ba.

PARÁGRAFO PRIMEIRO

Os Cursos expressos no *caput* desta Cláusula Primeira está planejado para atendimento a uma clientela estimada em 80 (oitenta) funcionários, sendo 40 (quarenta) no **Tempo de Aprender I** com carga horária total de 1.600 (mil e seiscentas) horas, e 40 (quarenta) no **Tempo de Aprender II**, com carga horária total de 1.720 (mil setecentos e vinte) horas de acordo com o projeto político-pedagógico específico para o Posto de Extensão.

PARÁGRAFO SEGUNDO

As ações desenvolvidas no Posto de Extensão da Loja Insinuante - **GRUPO IN** objetivam a completude de escolarização básica dos funcionários em seu ambiente de trabalho, possibilitando-lhes a ampliação e o crescimento pessoal e profissional.

PARÁGRAFO TERCEIRO

As ações e metas previstas para a execução do objeto expresso do *caput* desta Cláusula Primeira estão expressas e detalhadas no Plano de Trabalho integrante do presente instrumento, como se nele estivesse transcrito.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES

I. DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

1. ATRAVÉS DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – DIREC 1/A

- a) exercer, de modo continuado, a supervisão do funcionamento do Posto de Extensão;
- b) emitir, trimestralmente, pareceres técnicos e pedagógicos, inerentes às supervisões efetuadas, ou quando solicitados pela Coordenação de Jovens e Adultos - **CJA**;

II. ATRAVÉS DA SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SUDEB

- a) acompanhar e avaliar o processo de implantação e implementação do Curso, através da Coordenação de Jovens e Adultos - **CJA**;
- b) fornecer subsídios para orientação da seleção do coordenador do Curso e dos docentes que atuarão no Posto de Extensão;
- c) fornecer subsídios ao **GRUPO IN** para a elaboração dos relatórios de avaliação do Curso.

III. ATRAVÉS DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETTO – CEA

- a) efetivar a matrícula dos alunos;
- b) apoiar o **GRUPO IN** na elaboração do Projeto Político Pedagógico específico para o Curso;
- c) orientar o **GRUPO IN** quanto ao material de ensino-aprendizagem a ser utilizado;
- d) acompanhar, controlar e avaliar o processo ensino-aprendizagem do Posto de Extensão, de acordo com os procedimentos de escolarização definidos no seu Regimento Interno do **CEA**;
- e) emitir atestado parcial e certificado de conclusão do Curso, para efeitos legais;
- f) selecionar, segundo critérios previamente definidos pela **SUDEB/CJA**, o Coordenador que acompanhará o Curso, no Posto de Extensão;
- g) propor ao **GRUPO IN** ajustes no Projeto Político Pedagógico específico do Curso, quando necessários à adequação do objeto deste Convênio às necessidades dos alunos;
- h) encaminhar, ao final de cada módulo do Curso, o Relatório de Avaliação da execução, conforme as ações e metas expressas no Plano de Trabalho e orientações da **CJA**.

IV. DAS LOJAS INSINUANTES – GRUPO IN -.

- a) ceder o espaço físico e o mobiliário, necessários à implantação e ao desenvolvimento do Curso;
- b) gerenciar o Processo de implantação e implementação do curso;
- c) fornecer o material didático e de consumo, necessários desenvolvimento do Curso;
- d) responsabilizar-se pela seleção e pelo pagamento dos salários dos professores e do Coordenador Pedagógico do Curso;
- e) administrar os recursos humanos e materiais necessários ao cumprimento das ações pedagógicas, no âmbito do Posto de Extensão;
- f) coordenar, supervisionar e orientar o desenvolvimento das atividades e metas previstas no Plano de Trabalho, no âmbito do **GRUPO IN**;
- g) elaborar, em conjunto com a **CJA** e o **CEA**, o Projeto Político Pedagógico específico para o Curso;
- h) realizar a avaliação das atividades desenvolvidas durante o Curso, definidas no Projeto Político Pedagógico;
- i) analisar, validar e reproduzir o material para o desenvolvimento do Processo Ensino-Aprendizagem, conforme orientação da **SUDEB/CJA**, em articulação com o Coordenador Pedagógico da Escola de Vinculação/**CEA**;
- j) sistematizar informações e encaminhar para a **SUDEB/CJA**, no prazo máximo de 10 (dez) dias decorridos do encerramento de cada módulo do Curso, relatório das atividades desenvolvidas;
- k) responsabilizar-se pelo pagamento de eventuais serviços, de qualquer natureza, contratados para o cumprimento do objeto deste Convênio;
- l) responsabilizar-se pelo transporte e alimentação dos docentes e especialistas envolvidos nas atividades do Posto de Extensão.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

Para execução do objeto do presente Convênio de Cooperação Técnica não haverá repasses de recursos financeiros entre os partícipes.

CLÁUSULA QUARTA – DO ADITAMENTO

O presente instrumento de cooperação poderá ser alterado, a qualquer tempo, por meio de Termo Aditivo, através de acordo entre os partícipes, exceto para modificação do seu objeto.

CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA

Este Convênio entrará em vigor na data de sua assinatura e terá vigência de 02 (dois) anos, a partir da sua publicação, podendo ser prorrogado por igual período, observado o limite previsto na legislação.

CLÁUSULA SEXTA – DA DENÚNCIA

Este Convênio poderá ser denunciado, independentemente de prévia notificação, por inadimplemento ao disposto em qualquer de suas cláusulas, ou por conveniência dos partícipes, mediante notificação expressa com a antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA RESCISÃO

O presente instrumento poderá ser rescindido por iniciativa de qualquer dos partícipes, desde que manifestada com a antecedência mínima de 30 (trinta) dias, respeitadas as obrigações nele ajustadas ou em seus aditamentos.

CLÁUSULA OITAVA – DA EXTINÇÃO

A expiração do prazo de vigência, sem a devida prorrogação ou renovação, bem como a denúncia por inobservância de qualquer das cláusulas, condicionará a extinção deste instrumento de cooperação, resguardados os interesses da Administração, no cumprimento do Projeto Político Pedagógico do Curso.

CLÁUSULA NONA – DA PUBLICAÇÃO

Este instrumento será publicado, às expensas da **SEC**, no Diário Oficial do Estado da Bahia, dentro do prazo de máximo de, 10 (dez) dias, a contar da data de sua assinatura.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO FORO

Fica eleito o Foro da Comarca da Cidade do Salvador, para dirimir quaisquer dúvidas e questões oriundas deste Convênio que não puderem ser solucionadas por entendimento direto dos partícipes, renunciando-se a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma que, depois de lido e achado conforme, vai, também, assinado pelas testemunhas abaixo identificadas, para que produza os efeitos legais e judiciais.

Salvador, de de 2010.

OSWALDO BARRETO FILHO
SECRETÁRIO
Grupo IN

LUIZ CARLOS BATISTA JUNIOR
Diretor Administrativo do

TESTEMUNHAS:

1. _____

CPF:

2. _____

CPF:

Unidade Escolar _____ DIREC _____

Endereço _____ CEP: _____

Cidade _____ Estado _____

Curso Tempo de Aprender I - Ensino Fundamental
Resolução CEE nº 138/2001 e 69/2007
Portarias Nºs 2.173/01 – DO de 03 e 04/03/2001 e 13.664/08 - DO de 19/11/2008

ANEXO IV - MATRIZ CURRICULAR

Ano Letivo: 2010

Componentes Curriculares	Aulas Semanais	Nº de Semanas	Carga Horária		CH Total
			Presencial	Atividade Complementar (à distância)	
Língua Portuguesa I	05	20	100	100	200
Língua Portuguesa II	05	20	100	100	200
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	05	20	100	100	200
Geografia	05	20	100	100	200
História	05	20	100	100	200
Matemática I	05	20	100	100	200
Matemática II	05	20	100	100	200
Ciências	05	20	100	100	200
Carga Horária Total do Curso			800	800	1600

O componente curricular Arte será desenvolvido de forma interdisciplinar articulado com os demais componentes curriculares.

O curso será desenvolvido em 02(dois) anos.

A Programação Curricular de cada disciplina é desenvolvida durante 01 (um) semestre letivo, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, que são 02 (dois) semestres.

O aluno poderá realizá-lo em menos tempo apresentando disciplinas já eliminadas (aproveitamento de estudos) ou optar por cursar mais de duas disciplinas no semestre, de acordo com a disponibilidade da escola e compatibilidade do horário.

A organização didática do curso não permite a matrícula dos alunos no Curso Tempo de Aprender oriundos do Ensino Fundamental seriado.

Local / Data

Diretor(a) da Unidade Escolar