

# PROEJA – QUE HISTÓRIA É ESSA?\*

## PROEJA – WHAT STORY IS THIS?

Esterzinha A. P. Gevaerd\*\*

Maria dos Anjos Lopes Viella\*\*\*

**Resumo:** Este texto é síntese de uma reflexão realizada a partir dos resultados de uma proposta de exercício para o desenvolvimento da escrita feita aos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), numa aula de Português, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Florianópolis. Essa proposta de trabalho resultou em diferentes produções. A história de vida de Sidnei, publicada em livro, pelo IFSC, é uma delas, um exemplar vivo da incessante luta dos trabalhadores-alunos para conseguirem permanecer na escola. História que também sinaliza alternativas didáticas como sementes que podem ser germinadas se lançadas para tantos outros que, como Sidnei, tem muitas histórias para contar.

**Palavras-chave:** PROEJA. Histórias de vida. Alternativas didáticas.

**Abstract:** This text is a summary of a reflection made from the results of an exercise proposal for written development done with students of the National Program for Integration of Techno-Professional Education in the modality for youths and adults (PROEJA), during a Portuguese class, in Santa Catarina's Federal Institute (IFSC), Florianópolis campus. This work proposal resulted in different productions. Sidnei's life story, published in a book, by IFSC, is one of them, a living example of a worker-student's ceaseless struggles to succeed in their permanence at school. This story also shows didactic alternatives as seeds, which can germinate if launched for many others, that, like Sidnei, have plenty of stories to tell.

**Keyword:** PROEJA. Life stories. Didactic alternatives.

## **Pelo direito a dizer-se e a “saber-se”<sup>1</sup>**

As reflexões realizadas nesse texto foram motivadas pela história de Sidnei, um aluno do Proeja que abraçou uma proposta de trabalho<sup>2</sup> feita pela professora de Português para o desenvolvimento da escrita e com coragem e ousadia, num exercício de memorização de sua história de vida, passa sua vida a limpo, como se tivesse no divã de um analista. Não é uma história qualquer porque revela trajetórias de aluno e mestre se entrelaçando, entrando para fazer parte do currículo sempre fechado em suas “grades”, como diria Arroyo (2011, p. 17). É uma história comovente, igual a milhares de outras histórias de vida que deixaram de ser contadas porque “[...] os saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.” (ARROYO, 2011, p. 14). Falta espaço na escola para esses conhecimentos. A história de Sidney é uma grande obra de arte. É o aluno tomando os fios nas mãos, condutor do seu destino que nem ele mesmo conhecia bem, mas que vai se revelando, incentivado pela professora. O que vem a seguir é o epílogo do livro. É o autor-aluno exercendo o seu direito de dizer-se. É a oportunidade de “[...] tirar as memórias dos Outros dos lugares periféricos.” (ARROYO, 2011, p. 300).

Hoje tenho um norte na vida. Ficou para trás aquele menino que foi gerado numa cela de penitenciária, que foi criado sem pai nem mãe, que parecia não ter futuro. Também ficou para trás aquele “aluno” cheio de dúvidas, de incertezas. Elas já não existem mais. Os estudos me ajudaram muito. Percebo mudanças em mim e creio que essas mudanças são visíveis por todos que me conhecem.

O PROEJA fez de mim um ser humano melhor, na vida conjugal, paternal, social física e moral.

Sinto-me como uma pedra bruta, que durante três semestres foi lapidada pelas mãos de mestres, doutores da arte do saber. Sinto-me como ouro bruto que, ao ser jogado ao fogo, purifica-se, queima todas as impurezas e sai jóia rara.

Assim como eu, todos os meus colegas, formandos de 2008, percebem as diferenças do antes e o depois do IFSC. Agora posso dizer, como participante da história desta instituição, aquela frase que tanto leio em Outdoors, vejo na TV, ouço no rádio: “O conhecimento transforma a vida das pessoas”.

O conhecimento transformou minha vida, aprendi a dar aos meus queridos Professores o respeito que eles merecem. Aprendi que o respeito é um valioso pré-requisito para uma boa amizade.

Sinto-me como um olho d’água, que jorra um fio deste valioso líquido e alimenta um Rio de Esperanças.

Sinto-me como um pequeno “olho do Saber”, que jorra um fio de Matemática, Física, Química, Biologia, Informática, Português, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física...

Um fio destas valiosas disciplinas que alimentam um mundo de esperanças.

- A Matemática e a Física ajudaram-me no trabalho (Eletrônica).

- A História e a Geografia deram-me um Norte neste Planeta.

- A Biologia e Educação Física ensinaram-me a respeitar essa máquina humana que sou.

- A Filosofia e a Sociologia deram-me um sentido na vida e para a vida.

- O Inglês e o Espanhol deram-me inclusão social.

- A Artes e a Informática tornaram-me culto e atualizado.

- A Química deu-me acesso ao Átomo.

- O Português me proporcionou o acesso a todas essas disciplinas.

Hoje, os princípios éticos e os valores morais fazem parte do meu cotidiano.

Valeu a pena passar pela “Selva do Saber”;

“Lutar” contra o “Leão” da incerteza,  
A “Anaconda” da dúvida,  
O “Crocodilo” do desânimo,  
O “Elefante” das dificuldades,  
Atravessar o “Rio” do reforço,  
Para chegar ao “Éden do Conhecimento”.  
Agora tenho razões para me orgulhar. Graças a Deus e... à  
minha filha Melissa.

Vislumbro, em um futuro muito próximo, a seguinte  
situação:

- Como é o seu nome?
  - Sidnei Dias de Oliveira.
  - Idade?
  - 36 anos.
  - Estado civil?
  - Casado.
  - Grau de escolaridade.
  - Ensino médio completo.
  - Sua Profissão?
  - Sou Técnico em Eletrônica, formado pelo Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
- Eu não me deixei levar pela vida. Segurei firmemente as  
rédeas do destino, tracei a rota e conduzi, eu mesmo, a  
minha vida.

E VOCÊ? (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p.69-71)

## **PROEJA – Que história é essa?**

A Educação de Jovens e Adultos entrou para a história do IFSC em virtude da demanda de muitos cidadãos que precisam voltar ao estudo e que não se encontram em adequada relação idade/série, uma prática que representa um enorme desafio quando se pensam os sujeitos de EJA, sobretudo pelos déficits históricos de atendimento desde a alfabetização.

O IFSC – antes denominado CEFET/SC – câmpus de Florianó-

polis, oferece curso de EJA desde 2004, entretanto a implantação dessa modalidade de educação exige admitir que, de um lado, nem todos os argumentos e estratégias que se tem levantado em favor do ensino e cursos para jovens e adultos parecem devidamente apropriados como instrumento de força pedagógica que traduza eficientemente as necessidades das diferentes realidades dos grupos atendidos no IFSC. De outro, a EJA ainda é vista na instituição com um olhar de estranhamento por diversos segmentos, de forma que os cursos existentes se traduzem em propostas que exigem ainda uma aceitação plena, como mais um relevante serviço educativo oferecido pelo IFSC, não como oferta menor, nem pior, nem menos importante, mas como uma modalidade que exige um modo próprio de fazer a educação e que é determinado pelos sujeitos que dela fazem parte: jovens e adultos.

Assim, a situação vista por essa ótica indicou-nos a necessidade de se criarem mecanismos de investigação para melhor entender essa realidade e, a partir daí, sobre ela poder refletir criticamente, na perspectiva de apontar princípios norteadores para uma ação pedagógica mais compartilhada, eficiente e adequada para a EJA do IFSC.

O PROEJA é um Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, originário do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o curso tendo como base de ação a Rede Federal de Educação Tecnológica, com indicação posterior de ampliar seus limites, institucionalizando uma política pública de integração de educação profissional ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos, visando à formação humana no sentido lato: formação para a vida, não apenas para a inclusão no mercado de trabalho.

Quanto à formação profissional, o documento-base do PROEJA aponta a necessidade de rever a própria noção de trabalho, tornan-

do a formação “[...] mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.” (Documento Base – PROEJA, 2006, p. 14).

Quanto à formação humana, alerta para a necessidade de uma formação reflexiva “que não atrele mecanicamente educação - economia” (id). Para além da legislação, o programa parte do princípio básico prescrito na Constituição Federal do Brasil de 1988, quando diz que “a educação é um direito de todos”, sobretudo diante dos dados educacionais brasileiros que apontam uma significativa parcela de brasileiros com mais de 15 anos – público de EJA – estar afastada do processo educacional, seja na condição de analfabeto ou com escolarização incompleta.

Segundo Parecer 11/00 – CNE/CEB, delinea-se a justificativa maior do projeto do PROEJA: proporcionar às pessoas excluídas do processo produtivo a oportunidade de resgate de seus direitos, por meio da leitura de mundo e de saberes tecnológicos que as conduzirão ao exercício de sua cidadania e de uma profissão. Esse princípio está atrelado ao preceito legal da Resolução CNE/CEB 04/99, no seu parágrafo único do artigo primeiro que diz: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.”

Dessa forma, pelo princípio da legalidade e do resgate social, o IFSC deveria ofertar 10% das vagas oferecidas em 2005 para Cursos Técnicos na modalidade de Jovens e Adultos no âmbito do PROEJA. Assim, no ano letivo de 2006, disponibilizou para o curso vagas para 120 (cento e vinte) alunos, fazendo uso de sua longa experiência e tendo como premissa os cursos técnicos já ofertados

pela instituição.

Foram traçadas as diretrizes para a elaboração do Projeto do PROEJA – a ser elaborado considerando as especificidades da modalidade de EJA –, sendo estabelecidos inicialmente os requisitos necessários para o ingresso. Assim, foi estabelecido que, para cursar o PROEJA, no então CEFET/SC, o candidato disputaria sua vaga por meio de sorteio, devendo antecipadamente comprovar a idade mínima de 21 anos, respeitando-se a regra da prioridade colocada no DCN para Educação de Jovens e Adultos, já ter concluído o Ensino Fundamental, mas não ter concluído o Ensino Médio.

O PROEJA é caracterizado como um curso técnico de nível médio. Assim, o IFSC optou por oferecer o curso por módulos, ou fases semestrais, possibilitando ao aluno uma profissionalização, de acordo com o curso técnico escolhido: Edificações, Saneamento, Meio Ambiente, Meteorologia, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica Industrial, Automobilística ou Informática e, muito recentemente, passou a oferecer o curso de Enfermagem. Nesse contexto, o CEFET/SC, agora IFSC, propôs-se a:

[...] ofertar uma Educação para Jovens e Adultos, baseada na construção do conhecimento, que aponte para a resolução de problemas, para a auto-aprendizagem, que insista na reflexão permanente sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada. Oferecer a esses jovens e adultos uma oportunidade de articular as experiências da vida com os saberes escolares. Preparar cidadãos para a vida, com a perspectiva de educação permanente. Qualificar e habilitar profissionais para acompanhar a evolução do conhecimento tecnológico e a aplicação de novos métodos e processos na prestação de bens e serviços, isto é, profissionais qualificados e empreendedores capazes de se inserir no processo produtivo dos diversos setores da economia de forma consciente, buscando, além da qualificação científico-tecnológica, a reciclagem de novos

conhecimento e métodos. (Documento norteador para a construção dos projetos. p. 2)<sup>3</sup>.

Considerando seus objetivos, o IFSC propôs-se a formar no PROEJA “[...] cidadãos aptos a uma educação continuada, com competência para gerir habilidades e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade na formação de cidadãos cômnicos de seu papel na sociedade.” (*idem*, p. 30). Além disso, pretende formar cidadãos comprometidos com a construção de “um mundo em que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura baseada na justiça”, conforme a Declaração de Hamburgo sobre EJA. Assim, segundo o mesmo documento, para a construção dos projetos, o aluno egresso do PROEJA do IFSC deverá estar apto a uma releitura do mundo no qual está inserido para ser capaz de construir “[...] conhecimentos, habilidades e valores que transcendam os espaços formais de escolaridade e o conduzam à realização de si mesmo e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (Parecer CNE/CEB n. 11/00).

Dentro desses princípios, o IFSC entende estar cumprindo com o que se propôs, ao oportunizar a muitos jovens e adultos marginalizados social e economicamente o resgate de seus direitos, por meios dos saberes que os conduzirão ao exercício de sua cidadania e ao desenvolvimento de suas aptidões para a vida produtiva e social. Entretanto, apesar da oferta da instituição e do empenho do grupo de docentes que tem se dedicado aos cursos de EJA, a evasão tem se configurado de forma bastante acentuada, um fato não previsto no momento de sua implantação e que precisa ser devidamente entendido pela comunidade do IFSC, assim como também precisa ser entendida por essa comunidade a necessidade de expansão de oferta de cursos de EJA/PROEJA.

Dessa forma, a obra *PROEJA – o aluno*, que conta a história de

Sidnei, foi a inspiradora desse texto. Ao escrever sua história e se revelar nessa obra, o aluno deixa marcas em todas as páginas da diferença que a escola fez na sua vida. Dos traços de dor diante das dificuldades sobressai também um grito de incentivo e de esperança, para tantos outros que como nosso autor, são jovens e adultos que estão alijados do processo formal de escolaridade e procuram a Escola em busca de qualificação. Eles retornam à escola pela dificuldade em manter-se num mercado de trabalho competitivo, em que cresce a busca pela qualificação até mesmo nas atividades de baixa renda mensal, ou mesmo objetivando melhorias profissionais. Precisam, portanto, pelo menos cursar o Ensino Médio para poder desenvolver o seu potencial, melhor integrar-se no mercado de trabalho e, acima de tudo, exercer a sua cidadania. Afinal, quem são esses sujeitos?

### **Os sujeitos da eja: vítimas ou heróis?**

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstra que as políticas educacionais de EJA sempre compreenderam, ao longo da história, um conjunto muito diverso de atividades marcadas por discontinuidades e políticas públicas insuficientes, pautadas em muitas contradições e conflitos entre desenvolvimento, populismo e trabalhismo, que se tornaram a tônica das relações sociais, políticas e culturais. No dizer de Amélia Hamze, professora da FEB/CETEC, “[...] especialmente no século XX, as principais características das ações do governo, em relação à Educação de Jovens e Adultos foram políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.” (HAMZE, 2009).

Numa perspectiva ampliada, a EJA abarca tanto a alfabetização

e a educação básica, quanto às atividades voltadas para a profissionalização – sempre em paralelo ao ensino regular –, conforme Ventura (2001), destinada aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, uma imensa maioria que foi e ainda é excluída desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira.

Em decorrência desse processo histórico, a Educação de Jovens e Adultos constitui atualmente uma modalidade específica de educação básica que se propõe atender a um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, e se define pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. É por isso que a Educação de Jovens e Adultos assume características bem definidas, com alunos com baixa autoestima, por vezes dificuldade de aprendizagem, pouca participação e muitos atrasos ou faltas, que não representam necessariamente sinais de falta de interesse.

As especificidades do público de EJA são assim definidas por Oliveira (1999):

Ele é geralmente o imigrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência de trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas áreas do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), quando analisa os grupos destinatários da política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA, apresenta alguns dados preocupantes em relação aos jovens com idade entre 18 e 24 anos, especialmente em relação à situação de trabalho desses jovens no mercado formal e aos dados referentes à escolaridade.

Enfim, o Documento também enfatiza que

[...] a grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc. (PROEJA ou BRASIL, 2007, p. 18).

Essa realidade, por acaso não estaria estampada na história de Sidnei? Como se pode constatar na sua história, e também na análise de Oliveira (1999, p. 60), ele é caracterizado como “um excluído da escola”, e refletir sobre sua trajetória e como esses jovens e adultos aprendem envolve “[...] transitar pelo menos em três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.”

Assim como aconteceu – e acontece – com Sidnei, a maior parte dos jovens e adultos tem dificuldades de conciliar suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. Costuma haver incompatibilidade entre a rotina imposta pela sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura o nosso sistema escolar. O que se vê é que, ao

voltar para a escola,

[...] as trajetórias de vida dos jovens e adultos não se tornam mais fáceis; ao contrário, vêm se tornando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos, até para os adolescentes que são forçados a freqüentar o ensino noturno. Os índices de abandono na EJA, dos que tentam se escolarizar, ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado? (ARROYO, 2005, p. 46).

Nesse contexto, também é importante salientar que as teorias do desenvolvimento, na área da psicologia, pouco exploram os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos. No dizer de Palácios (1995, p. 312), “[...] o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa.” Segundo o autor, destacam-se entre esses fatores “[...] o nível de estudo, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...)”. Assim, o autor apresenta esse conjunto de fatores e não a idade cronológica que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam.

Apesar dos poucos estudos sobre a psicologia do adulto, Oliveira (1999) ressalta a psicologia e a condição cognitiva do adulto atrelada fortemente aos fatores culturais, uma vez que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimen-

tos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas [...] essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Nesse sentido, o problema da Educação de Jovens e Adultos remete-nos para o foco da sua especificidade cultural, sendo por isso necessário historicizar seus sujeitos, para que possam ser tratados e compreendidos a partir de sua história, caso contrário, estaremos lidando com personagens abstratos, levando-os à nova possibilidade de fracasso escolar, evasão, repetência e, conseqüentemente, remetendo-os novamente à condição de excluídos da escola e cerceando mais uma vez seu direito à educação, à cidadania, ao trabalho e à ascensão social.

É preciso considerar também a diversidade da condição do aluno da EJA, conforme Andrade (2004, p. 52), atendendo às dimensões do seu desenvolvimento, acompanhando e facilitando seu projeto de vida, desenvolvendo o seu sentido de pertencimento. Ainda, segundo a autora, é essencial, para isso, “[...] que os processos de formação de professores procurem conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos e, fundamentalmente, pensar as possibilidades de um dia-a-dia mais promissor para todos aqueles que se encontram nessa modalidade educativa, muitas vezes, a última chance de escolarização.”

Para se ter uma ideia da condição dos sujeitos da EJA no Brasil e o processo de exclusão, pode-se pensar nas questões raciais (as desigualdades raciais são também desigualdades sociais), na população prisional do país (são mais de 230 mil pessoas, desses 2/3 não

completaram o ensino fundamental e cerca de 12% não analfabetos) e a população das áreas rurais (18% da população brasileira). Segundo a PNAD de 2001/IBGE, enquanto a população urbana tem em média sete anos de estudo, a população rural tem três ou quatro anos em média. Os índices de analfabetismo também estão bastante acima da média nacional, que é de 13,6%, conforme IBGE, Censo 2000. Segundo dados do PNAD, 29,8% da população adulta (15 anos ou mais), da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%; no Nordeste, temos ainda um índice de 42,7% em 2000 (FURTADO, 2002).

Quanto à população da zona rural, é importante ver os sujeitos além da condição escolar, pois o trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente, por sua condição social. Para essa população, o trabalho está geralmente acima de quaisquer interesses e, por outro lado, pais sem instrução têm dificuldade de perceber a importância da formação escolar para a inserção nas redes sociais.

Deve-se, por outro lado, procurar entender o que a escola representa na vida desses sujeitos, bem como entender o que esses sujeitos, na condição de alunos, vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pela exclusão, pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios.

A história de Sidnei é um testemunho da relevância do que a escola pode acrescentar na vida desses sujeitos que frequentam a EJA.

É importante pensar como atender com eficiência esses sujeitos a partir do tipo de organização de tempos, espaços e conteúdos educacionais, assim como transformar o espaço do Ensino Médio, do PROEJA de forma a funcionar como uma instituição

de fato envolvida com esses sujeitos e inserida nas redes sociais de apoio e inclusão.

Freire (1983) analisa a relação educador/educando pela característica de uma educação “dissertadora” ou “bancária” marcada pela palavra e não por sua força transformadora, em que o educador é o sujeito/depositante (o que sabe, o que pensa) e o educando um objeto/depositário (os que não sabem, os pensados), uma educação que, na verdade, serve aos opressores, cujo objetivo “[...] é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto [sic] para que, melhor, adaptando-os a esta (sic) situação, melhor os dominem.” (FREIRE, 1983, p. 60).

Segundo este autor, na educação de jovens e adultos, por exemplo, não interessa a esta “visão bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo porque “pensar autenticamente é perigoso”. Nessa perspectiva, propõe uma educação libertadora, problematizadora, com autenticidade do pensar, superando a contradição entre educador e educandos, ambos sujeitos do processo, não dentro de uma estrutura que os transforma em “seres para o outro”, mas integrar-se a ela para transformá-la, para que possam fazer-se “[...] seres para si [...] homens com o mundo e com os outros e não homens simplesmente no mundo.” (FREIRE, 1983, p. 61-62). Portanto, a concepção “bancária” que nega a dialogicidade e a tomada de consciência do mundo como essência da educação é contraditória e excludente.

Quem trabalha nos meios educacionais, especialmente com educação de adultos, sabe que ainda são muitos os aspectos existentes que contribuem para que esses alunos, que já foram uma ou mais vezes excluídos do processo escolar, recaiam novamente nessa condição. As ações desencontradas dentro das próprias instituições só reforçam os estigmas que colocam a EJA numa con-

dição inferior em relação ao sistema “regular” de ensino. A visão do educando de EJA como um indivíduo pouco capaz e a atenção precária dada a esse tipo de curso, sem a visibilidade da importância social e humana que a escola representa para esses sujeitos, ainda é latente nas instituições de ensino.

Dentro de uma perspectiva de trabalho que leva em conta as contradições que fazem com que se abram brechas na armadura do Estado e dos sistemas econômicos e políticos, Martins (1997, p. 14) diz que, rigorosamente falando, “[...] não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.” Segundo esse mesmo autor, é preciso “[...] compreender o modo de vivenciar o que se está chamando de *exclusão* [...] exclusão é apenas um momento da percepção que cada um de nós pode ter daquilo que concretamente se traduz em *privação* [...]” (de emprego, de bem-estar, de direitos, de liberdade, de esperança), isso é o que ele chama de *pobreza*, e reforça:

Mudando o nome de pobreza para exclusão, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje, mais do que mudar de nome, mudou de forma, de âmbito e de conseqüências. Estamos longe do tempo em que pobre era quem não tinha o que comer. [...] A privação hoje é mais do que privação econômica. Há nela, portanto certa dimensão moral. A velha pobreza oferecia ao pobre a perspectiva da ascensão social, com base em pequenas economias feitas à custa de duras privações, ou por meio da escolarização e do estudo dos filhos e netos, quando possível. [...] Hoje ela cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável. (MARTINS, 1997, p. 21).

Esse autor considera que a ideia de *exclusão* é pobre e insuficiente e que nos leva a discutir o que não está acontecendo e deixamos de discutir “[...] as formas pobres, insuficientes e às

vezes, até indecentes de *inclusão*.” Para ele, a sociedade capitalista exclui para incluir de outro modo, pois na verdade as pessoas não são excluídas, elas são incluídas em outra categoria, em outro grupo, o que ele denomina de “nova desigualdade”, que separa materialmente, mas unifica ideologicamente, com oportunidades completamente desiguais. Nessa nova desigualdade citada pelo autor, tem-se, de um lado, o operariado e a burguesia que, de certa forma, são revolucionários; de outro lado, têm-se novas categorias sociais, que na sua visão:

[...] geradas pela exclusão, degradam o ser humano, retiram-lhe o que lhe é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre no reino de justiça e igualdade. Recobrem e anulam o potencial de transformação das classes sociais e, por isso tendem para a direita contrária, para o conformismo, para o comportamento anticivilizado e reacionário da reoligarquização do poder, do renascimento dos privilégios de alguns, como contrapartida das privações de muitos. (MARTINS, 1997, p. 22).

Nesse contexto, e no desenho do perfil do sujeito de EJA, o que se espera, hoje, é que a EJA se apresente como uma prática política de superação da desigualdade social, de participação de seus direitos na vida social, incluindo o envolvimento destes na luta pela afirmação de seus próprios direitos, portanto, que ela possua uma dimensão política tal que o indivíduo tome a história em suas próprias mãos a fim de mudar o rumo da mesma.

### **EJA... é a solução?**

Como se vê, a EJA constitui-se como uma necessidade. E está destinada a sujeitos específicos, caracterizados pela experiência da exclusão social que vem marcando a história brasileira no que se refere às possibilidades de educação escolar. Indicadores apontam que um grande número de jovens e adultos excluídos do direito à educação são aqueles que dela se evadiram em consequência das tensas relações entre as trajetórias escolares e suas trajetórias de vida, como se constata na narrativa de Sidnei.

E a evasão caracteriza-se como um componente do fracasso escolar, num espaço que, ao longo da história, vem servindo à manutenção do modelo dominante e reproduzindo ideias sobre as classes populares, permeadas por preconceitos e estereótipos sociais que vinculam a origem do aluno com dificuldade de escolarizar-se, relacionando as deficiências do indivíduo como a principal causa desse fracasso. relacionando as defícilam a origem do aluno com dificuldade de escolarzar-se

Nossa instituição, na condição de escola, assim como qualquer outra instituição social, é marcada por contradições, interesses e confrontos e, nesse processo, implícita ou explicitamente, traz sempre uma ideologia de aceitação de valores em que prevalece o “[...] individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, de igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais.” (GOMES, 2000, p. 16). Dessa forma, a responsabilidade pela aquisição (ou não) dos saberes costuma recair sobre o próprio aluno, o que concorre para justificar as desigualdades no processo de aprendizagem, na divisão do trabalho e na hierarquia da organização social.

A ideia equivocada de que “a escola oferece igualdade de opor-

tunidades para todos e, portanto, cada um vai alcançar aquilo que sua capacidade pessoal permitir”, não considera as diferenças de origem, a visão de mundo de cada um em sua forma de ver, de sentir, de conhecer, de agir, e isso, segundo Gomes (2000, p. 16), é que “[...] vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente, [...] desde os primeiros momentos de aprendizagem escolar [...]”, e que, na visão do mesmo autor, acaba por construir lentamente um processo de classificação e exclusão, no qual os excluídos acabam por acatar essa arbitrariedade sociocultural como algo natural e inevitável.

Na verdade, a escola vem se constituindo, ao longo da História, como um espaço vinculado à condição social de origem, ou seja, a serviço das classes dominantes,

[...] contribuindo para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho (homogeneidade de crenças religiosas, das regras jurídico-administrativas, definição cultural escrita das elites, e depois de outras classes sociais, homogeneidade de cultura científica etc.) e parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação. (PETITAT, 1994, p. 200).

De acordo com o mesmo autor, esses grupos dominantes – que falam em nome de toda a sociedade – passaram a desempenhar um papel fundamental na orientação das instituições escolares, na seleção de seus conteúdos e de suas práticas. Dessa forma, os destinos dos alunos passaram a ser diferenciados, marcados pelas diferentes origens sociais e pelo fracasso escolar.

Atualmente, a ideia de democratização do ensino, de que todos devem ter acesso à educação, à instrução, para serem livres, independente da origem, crença ou raça, ainda encontra resistência entre aqueles que se sentem ameaçados em seu poder ou privilégios

e “[...] ainda pensam, mesmo que não o digam, que à maioria dos indivíduos basta saber ‘só o necessário’ para integrar-se ao mundo do trabalho, votar corretamente, viver sadiamente e criar seus filhos.” (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Uma corrente renovadora de estudiosos, porém, vem demonstrando grande preocupação com a democratização da educação e, conseqüentemente, com o fracasso escolar. Arroyo (1997), por exemplo, ao analisar essa questão, aponta três hipóteses para o fracasso escolar. A primeira hipótese consiste na própria “cultura do fracasso escolar”, que vai legitimando as práticas educativas, rotulando fracassos, trabalhando preconceitos, privilegiando conteúdos e habilidades, e a reprovação passa a fazer parte da prática, cumprindo seu papel de excluir. A segunda hipótese apontada pelo autor recai na “cultura da exclusão”, que está materializada na estrutura do sistema escolar, cuja organização do processo de ensino se dá de acordo com a visão dos profissionais da educação ocupantes de uma “posição social” diferente da dos alunos. Como terceira hipótese, o autor aponta o fracasso escolar como inseparável do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem.

Observa-se que o fracasso escolar ainda tem sido concebido nos meios educacionais como fracasso do aluno, e isso tem se constituído num dos maiores obstáculos de democratização das oportunidades de acesso e permanência de muitos indivíduos nas instituições escolares. Nesses meios, o problema da reprovação constitui-se num fator progressivo de evasão e conseqüente exclusão. Perversamente, o fracasso fica situado “fora da escola” e, assim, segundo Koch (2001, p. 32), perpetua-se o estigma do aluno reprovado como “aquele que apresenta problemas de comportamento ou tem dificuldade para acompanhar a aprendizagem”.

Dentro do contexto das práticas pedagógicas, a avaliação escolar, como vem sendo concebida tradicionalmente, é outro componente que ocupa um lugar de relevância na questão da evasão escolar, “já que, mediante essas práticas, em primeiro lugar, coloca-se em jogo, o destino dos escolares” (HADJI, 2001, p. 2), contribuindo para materializar o desânimo e as frustrações de um processo escolar fracassado, interferindo na autoestima e no conceito que o aluno faz de si mesmo, já que o fracasso do momento presente o considera incompetente para o trabalho intelectual.

Uma atitude reflexiva sobre essa questão, entretanto, permite admitir que o fracasso e a evasão escolar não estão localizados exatamente no aluno, “[...] mas nas instituições escolares que têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam. Fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade.” (CARVALHO, 1997, p. 24).

Uma das abordagens que Rego (1998) apresenta sobre a questão do fracasso escolar está pautada na combinação de dois fatores: internos e externos. O primeiro compreende a abordagem *inatista* – pela qual as características básicas de cada ser humano estariam definidas desde o nascimento, o que limita o papel da educação, já que o desempenho individual vai depender das capacidades individuais inatas. O segundo é a abordagem *ambientalista* – em que as causas das dificuldades do aluno são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar, ao ambiente em que vive.

Nessa abordagem apresentada pelo autor, a escola isenta-se, ainda que de forma não exclusiva, da responsabilidade do fracasso escolar (ou sucesso). De qualquer forma, porém, o que se perce-

be é que a evasão escolar está praticamente destinada à população pertencente às classes menos favorecidas, cabendo às escolas adotar posições de envolvimento e respeito às peculiaridades de vivência socioculturais de seus educandos.

Assim sendo, ao falar em *evasão escolar*, é preciso que não se atribua ao termo seu significado de uma forma simplista e banalizada, relacionando seu uso à ideia genérica e subjacente ao termo *evasão* encontrado nos dicionários: “evadir, fuga, escapada”, o que remete ao aluno que se evadiu, que abandonou, que se escapou da escola ou do curso. Mais adequadamente, talvez, seria usar o termo *evasão escolar* como **o abandono do aluno pela escola**.

Muitos têm sido os fatores atribuídos como causa da evasão escolar em nossas instituições brasileiras, tais como, o desânimo dos alunos diante das “dificuldades” de aprendizagem e das sucessivas repetências, porém muitos outros problemas podem estar associados a essa questão, como o fazer pedagógico, os conteúdos ensinados, as normas de avaliação, as interações professor-aluno, os compromissos extra-escolares, sobretudo quando ligados ao problema da exclusão social, como já foi mencionado.

Patto (1999) reforça a ideia da interrelação repetência/evasão escolar. Para o autor, quem repete o ano fracassa porque não aprendeu o que deveria no tempo proposto. E quem fracassa acaba se evadindo porque perde a possibilidade de aprender no tempo determinado. Para se compreender o termo *evasão escolar*, é preciso que primeiro compreendam-se os motivos da evasão. O aluno que abandona os estudos não significa necessariamente que tenha desistido de aprender ou de estudar, pois a prática tem apontado inúmeros alunos que se evadem e retornam em diferentes tempos e lugar.

Dessa forma, segundo Brandão e colaboradores (1985), a ques-

tão da evasão escolar precisa passar pelo estágio de compreensão crítica de sua prática, isto é, o conhecimento de sua clientela dominante e sua forma de possibilitar o conhecimento no processo escolar. Dessa forma, a escola poderá refletir sobre o seu fazer de forma articulada com os interesses populares para poder buscar um novo fazer.

Trazendo essas considerações para o contexto em questão, pode-se afirmar que o número acentuado de evasão escolar no nosso país reflete-se na crescente procura de jovens e adultos pelos cursos de EJA. Esse reflexo na educação manifesta-se como consequência dos sérios problemas educacionais, mas em geral tem origem social e nem sempre podem ser resolvidos no âmbito do espaço escolar com oferta de EJA.

O empobrecimento crescente da população tem levado, cada vez mais cedo, um grande número de jovens ao mundo do trabalho. Esse fato, num dado momento, apresenta-se como um dos fortes fatores que obrigam o aluno, particularmente no Ensino Médio, a trocar o ambiente escolar pelo emprego como forma de sobrevivência – em geral na forma de subemprego. Por outro lado, em outro momento, esse mesmo fato faz com que esse jovem retorne à escola à procura de qualificação visando à ascensão social, vindo em seguida a se evadir novamente dos estudos por problemas de conciliação entre estudo e trabalho. As dificuldades sociais e profissionais dificultam sua frequência regular e seu desempenho, fazendo com que esse círculo se repita.

Essa tem sido uma constante nos cursos de EJA e, apesar dos limites impostos pela condição de uma classe social desfavorecida, alguns ainda conseguem resistir ao processo de uma nova exclusão, diferentemente da maioria.

Dentro desse contexto, analisando a luta por educação nos

movimentos populares que reivindicam a expansão do ensino de “segundo grau”, Sposito (1993, p. 105) ressalta o desejo manifesto desses movimentos de que não basta a “[...] garantia de acesso ao ensino de primeiro grau, é preciso conquistar a continuidade e, mais que isso, o direito de volta ao estudo às populações excluídas da escola pública.” Ressaltamos aqui a necessidade de complementar as ideias da autora, alertando para a necessidade de que esse espaço repercuta em maiores oportunidades, não só de acesso, mas, e sobretudo, de permanência do aluno na escola.

As estatísticas demonstram que, especialmente, o aluno menos favorecido economicamente é penalizado tanto pelo fracasso escolar, como pela dificuldade de permanecer no estudo, sendo este último, talvez, o maior entrave na busca pela ampliação dos níveis de escolaridade de nossos jovens e adultos nos cursos de EJA.

Segundo informações no Boletim da Ação Educativa da Assessoria, Pesquisa e Informação do MEC, publicado em março de 2004, na oportunidade, a Comissão de Alfabetização indicava algumas diretrizes, entre as quais sugeria a adoção de critérios que assegurassem a permanência dos educandos de EJA, de forma a assegurar a continuidade dos estudos e seriam necessárias ações de Políticas Públicas como aquela para fazer frente aos desafios da educação permanente, tornando mais homogêneas as oportunidades numa sociedade que comporta realidades tão desiguais para extensas parcelas da população brasileira.

Finalmente, considerando a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, apontamos como essencial para se delinear e se constituir uma política e/ou prática educacional que possibilite algum sucesso no processo educativo da EJA, que sejam “valorizados” os seguintes itens: as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias desse alunado e, sobretudo, que seja aplicado o **Prin-**

**cípio da Diferença, ou seja**, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

A obra *Proeja – o aluno*, escrita por Sidnei de Oliveira, aluno do PROEJA, e que vem acompanhada pelas reflexões publicadas nesse artigo, aí está para justificar tais necessidades. Ela representa um grito de socorro em nome de todos os jovens e adultos, personagens que figuram no cenário de nosso país comandado por um sistema político que, como se vê, ao longo dos anos, tem se mantido alheio às reais necessidades e anseios de seu povo. E, terminamos essas reflexões revelando com Freire (p. 127) que “ensinar exige saber escutar” e que o papel do professor “[...] é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que o professor oferece, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, do professor.” (p. 133-134). E continua Freire (p. 163) “[...] se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente, não com coisas.” Portanto, cabe aqui escutar o que Sidnei disse:

Enquanto escrevia, imaginava como seria o livro, imaginava o seu lançamento, me via em um coquetel autografando muitos livros. Muitas pessoas comentando, elogiando... A imprensa reproduzindo este evento, pessoas lendo e tirando lições de vida a partir de seu conteúdo... Pessoas melhorando seu rendimento escolar, não desistindo dos estudos, perseverando, melhorando como pessoas, enfim, sonhando alto, motivadas pelo MEU LIVRO!... (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p. 63).

E, realizando uma reflexão sobre seus “primeiros passos no PROEJA”, afirma: “[...] é preciso lutar e é possível vencer. Decidi

então ser um lutador pelos direitos humanos [...]. Foi aí que começou uma nova fase em minha vida aqui no IFSC.” (p. 44).

## Referências

A Evolução da Alfabetização de Jovens e Adultos e o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <[www.forumeja.org.br/df/files/distritofederal.pdf](http://www.forumeja.org.br/df/files/distritofederal.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2009.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: BARBOSA, Inês O.; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens – Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 11 CEB/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CEB Nº 4/99**. Disponível em: <<http://www.cefetpr.br/diren/arquivos/legislacaobasica/legislacaotecnicoint/ceb0499.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Palácio do Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. São Paulo: DP&A, 2005.

CARVALHO, José Sérgio da Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escola: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. Disponível em: <[www.unesco.cl/médios/biblioteca/documentos/estúdio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_Brasil.pdf?menu+/esp/biblio/docdig/](http://www.unesco.cl/médios/biblioteca/documentos/estúdio_educacion_poblacion_rural_Brasil.pdf?menu+/esp/biblio/docdig/)>. Acesso em: 10 ago. 2008.

GEVAERD, Esterzinha A. P.; OLIVEIRA, Sidnei. **Proeja – o aluno**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2009.

GOMES, Perez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed,

2001.

HAMZE, Amélia. **A Educação de Jovens e Adultos no contexto contemporâneo**. Colunista Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.educador.br/brasil-escola.com/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2009.

INFORMAÇÃO EM REDE. Boletim de publicação mensal da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação do MEC. São Paulo, março de 2004. Ano VIII, n. 63.

KOCH, Zenir Maria; HANFI, Beatriz B. Collere; BARBOSA, Raquel. Classes de Aceleração: “Pedagogia da exclusão ou inclusão?”. **Ponto de Vista**: Revista da Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis: UFSC, NUP: CED, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.

PALACIOS, Jesus. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIO J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**:

análise sócio-econômica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. **A alusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

REGO, Tereza Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: a subalternidade reiterada. 2001. Dissertação

## Notas

\* Parte da pesquisa apresentada sobre o PROEJA no IFSC e os sujeitos da EJA foi desenvolvida para o Curso de Especialização do Programa de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – IFSC, 2007.

\*\* Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Especialista em educação de Jovens e Adultos (CEFET/SC). Professora do IFSC, Câmpus Florianópolis. E-mail: <ester@netprecision.com.br>.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do IFSC, Câmpus São José. E-mail: <maria.viella@ifsc.edu.br>.

<sup>1</sup> Termo emprestado de Arroyo (2001, p. 261).

<sup>2</sup> A proposta era organizar um livro contendo textos das três turmas do PROEJA, com histórias de vida, relatos pessoais ou experiências marcantes desses sujeitos.

<sup>3</sup> Documento norteador para a construção dos projetos dos Cursos Técnicos na modalidade de Jovens e Adultos no âmbito do PROEJA do IFSC. Florianópolis: CEFET/SC, 2005.