

## **O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM: Uma Análise Entre o Proposto e o Vivido em Goiânia**

Márcia Friedrich  
Anna Maria Canavarro Benite  
Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI)  
Mestrado em Educação em Ciências e Matemática - Instituto de Química  
Universidade Federal de Goiás  
Comunicação  
Estado e políticas educacionais

A Educação de Jovens e Adultos permeia a história da educação, sendo que esta segue os ritmos da história da sociedade em seus modelos econômicos, políticos e sociais ditados por relações de poder de grupos ideologicamente dominantes. Assim este trabalho é fruto de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática que visa tecer reflexões sobre as políticas públicas de EJA, voltando o debate às questões relacionadas a políticas públicas, especificamente o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – Goiânia. Percepções acerca deste na voz do egresso, contextualização das propostas pedagógicas, algumas considerações gerais, contexto social do egresso do PROJOVEM concluem nossa apresentação dos resultados da investigação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; público de EJA; políticas públicas; propostas pedagógicas; Projovem.

### **O locus da pesquisa: “O Projovem-Goiânia”**

Para analisar a relação entre a proposta pedagógica do programa (discurso oficial) e o “vivido”, se faz necessário conhecer o programa, a sua estrutura, o seu processo de implantação e a proposta pedagógica deste.

O PROJOVEM é considerado um componente estratégico da Política Nacional da Juventude do Governo Federal e foi legalmente instituído pela Lei Nº. 11.129, de 30 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº. 5.557, de cinco de outubro de 2005. O parecer favorável da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental embasado no Artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitou a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Qualificação Profissional em formação inicial (BRASIL, 2006). O Programa tem por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social (BRASIL, 2005). O programa oferece ainda, como eixo de formação aulas de informática, enfatizando a inclusão digital e uma bolsa auxílio mensal condicionada à frequência de 75% do aluno às aulas e a entrega dos trabalhos obrigatórios solicitados pelos professores. Destina-se a jovens com idade entre dezoito e vinte e quatro anos, que tenham cursado, no mínimo, a 4ª série do Ensino Fundamental ou realizado estudos equivalentes, mas ainda não tenham concluído seus estudos no nível do Ensino Fundamental e, que não tenham vínculo empregatício formal (BRASIL, 2006).

O PROJOVEM é desenvolvido em núcleos, que em Goiânia funcionam nas

escolas municipais e, por sua vez, oito núcleos vinculam-se a uma Estação Juventude. Esta, é o espaço de referência para os jovens. As aulas em Goiânia começaram em 02 de fevereiro de 2006, a sua primeira entrada e, em 07 de julho de 2006 a segunda entrada. Uma terceira entrada iniciou em 24 de setembro de 2007 e terminou em 24 de setembro de 2008, quando este formato do PROJOVEM se extinguiu.

Cada núcleo possui um grupo de professores composto por cinco professores especialistas (matemática, ciências humanas, ciências naturais, língua portuguesa e língua estrangeira), um professor de qualificação profissional e um assistente social para trabalhar a ação comunitária.

O programa tem carga horária de 1.600 horas (1.200 presenciais e 400 não-presenciais), a serem cumpridas ao longo de 12 meses ininterruptos. As horas presenciais estão divididas em formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e ação comunitária (50 horas) (BRASIL, 2006).

A proposta pedagógica integrada do PROJOVEM se define com uma abordagem interdisciplinar, articulando conhecimentos de várias áreas do conhecimento, com as experiências de vida dos jovens. Os conteúdos são ferramentas de inclusão social, e a seleção dos mesmos direciona para a formação de cidadãos conscientes e capazes de mudar suas posturas diante de fatos e problemas da vida moderna. A integração interdimensional e interdisciplinar constitui um trabalho em que é preciso não somente currículo articulado em rede, mas garantia de tempo e espaço específicos para essa formação.

### **Configuração da Pesquisa**

Esta é uma pesquisa participante e combina investigação social, trabalho educativo e ação. Desta forma, os egressos do PROJOVEM Goiânia da EJ-I-B (Estação Juventude I-B) foram convidados a participar do estudo visando a contribuir para uma possível programação das atividades educativas do programa de acordo com suas necessidades e interesses. Subjaz a esta intenção um pressuposto: o de que qualquer ação educativa deve ser entendida como um ato de produção de conhecimentos em consonância com a realidade e a situação do educando. Aqui se reconhece o trabalho educacional em questão. Também é neste momento que se explicita o compromisso central da *investigação social e educativa*: a investigação/observação militante (BORDA, 1977; FREIRE, 1987), o que neste caso, se define pela relação do pesquisador, que foi professora do programa, com o grupo social: “Só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando há um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele que ele investiga”. (BRANDÃO, 1984, p. 8). Por último para completar o ciclo da atividade integrada intencionou-se a *ação*: a pesquisa torna-se ação no sentido de possibilitar a comunidade assumir seu próprio destino. No tocante *à ação*, pretendeu-se “trazer os ventos da alternativa na esfera da pesquisa científica” (DEMO, 2004), pois “o mérito da PP não está só em recolocar o âmbito da prática, mas igualmente admitir sua fundamentação teórica” (DEMO, 2004).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, esta escolha se constituiu pela utilização da linguagem escrita. Ao responder o questionário, o pesquisado precisa, usar a linguagem escrita e, esta, precisa transferir a linguagem interior para o exterior (VYGOTSKY, 2000 *apud* BENITE e BENITE, 2008), esta, a linguagem escrita é carregada de intencionalidade, e que é a consciência e a interação que orientam a escrita. Seu emprego, portanto, exige uma ação mais abstrata e

intelectualizada. Foram distribuídos 59 (cinquenta e nove) questionários, dos quais retornaram apenas 45 (quarenta e cinco).

Os sujeitos da coleta de dados foram os jovens concluintes da Estação Juventude I da segunda entrada do PROJOVEM Goiânia. Nesta etapa, para esta Estação Juventude, matricularam-se 376 (trezentos e setenta e seis) jovens, dos quais, 107 (cento e sete) fizeram o exame de certificação final, composto pelas dimensões da educação básica e ação comunitária. Destes 59 (cinquenta e nove) concluíram o Programa com o curso de qualificação profissional, com as três dimensões do programa. Dos concluintes, 45 (quarenta e cinco) retornaram o questionário de pesquisa.

### **Do discurso à prática**

#### **O perfil do egresso do PROJOVEM-Goiânia**

No universo da amostra pesquisada, 29 (vinte e nove) egressos são oriundos de outros municípios e estados, tais como: Tocantins, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Norte e Bahia. A média de idade entre os pesquisados foi de 22 anos de idade e o gênero predominante foi o masculino (vinte e dois egressos masculinos, dezessete femininos e seis não responderam à questão).

Estes resultados mostram que o jovem é predominantemente o migrante e, corroboram com resultados semelhantes de Oliveira (1999), quando contribuem para definir o lugar social deste egresso: “sua condição de membros de determinados grupos culturais” (p. 63).

De acordo com os resultados os egressos pararam de estudar predominantemente nas últimas três séries (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental (36 egressos), ou seja, por volta de 12 a 15 anos de idade: jovens com uma passagem curta e não sistemática pela escola, como exemplificado por uma das respostas:

**A28:** “[...] comecei a estudar um pouco tarde e reprovei três anos. Parei por mais um ano por que tive o bebê.”

Tal fato nos leva a questionar a escola regular. A escola, mesmo não sendo o único espaço educativo, é o lugar de aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados. Para a maioria dos alunos, a escola representa o único lugar dessa aprendizagem. Portanto, cumpre uma função social que não é provida por nenhuma outra instituição, a de proporcionar a formação geral básica orientada pela lógica da inclusão e, desta forma, permitir o acesso aos saberes escolares a todos que chegam às portas da escola pública, respeitadas as diferenças individuais de cada um (BRZEZINSKI, 2001).

Esse desinteresse pelo que é ensinado na escola pode ser ilustrado com as respostas a seguir a questão: “*Por que não concluiu o ensino fundamental?*”

**A25:** “*Por que não tinha interesse na escola [...]*”.

**A30:** “*Por que eu me desanimei da escola e por outros motivos*”.

Assim também, pelas respostas aos questionários e, corroborando com estudos de Oliveira (1999), os resultados apontam o primeiro traço cultural relevante desses egressos, no contexto da escolarização “é sua condição de excluídos da escola regular” (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Dentre os principais motivos apontados nas respostas para esta pergunta podemos destacar: a necessidade da entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria, como exemplificado pelas respostas a seguir:

**A33:** “*Por que eu engravidei com quatorze anos e me casei e interrompi os estudos*”.

**A17, A22, A38:** “*Condições financeiras e precisava trabalhar para ajudar no sustento da família*”.

Os dados revelam três fatores a considerar: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999).

Os egressos revelaram em suas respostas que procuraram o programa em busca de conclusão do Ensino Fundamental como oportunidade para um futuro melhor como pode ser observado nas respostas a seguir:

**A32:** “*Para ter uma profissão*”.

**A41:** “*Uma oportunidade única de melhorar de vida*”.

**A4:** “*Concluir o ensino fundamental*”.

A “concepção produtivista de educação” proporcionou que os investimentos na área da educação fossem desejados não somente por motivos sociais, mas também por motivos econômicos. Nesta ótica a educação passa a ser vista como um retorno mais compensador do que outro investimento ligado à produção material. Saviani (2002) enfatiza ainda o fato de que: “A educação passou a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

## **O PROJOVEM e suas dimensões: o que falam os protagonistas**

### **Sobre a educação**

Apesar de o discurso oficial propor o currículo integrado e a interdisciplinaridade, o PROJOVEM se constitui em disciplinas isoladas, que contradizem a idéia dos eixos estruturantes e dos temas integradores. Neste ponto, fica evidente a primeira contradição entre o *proposto* e o *vivido*. Tendo em vista esta contradição as disciplinas de matemática e ciências foram contempladas no questionamento deste bloco.

No que tange ao ensino das disciplinas de Ciências e Matemática, poucos esforços vêm sendo feitos no sentido de explicitar ou discutir seus contornos e especificidades neste campo pedagógico da EJA (VILANOVA e MARTINS, 2008). A discussão acerca da educação em ciências e matemática para jovens e adultos também não é freqüente em documentos oficiais. Um dos poucos documentos que explicita relações entre estes campos é a Proposta Curricular para a EJA, publicada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (BRASIL, 2002).

O ensino de Ciências e Matemática passa, portanto, a ser marcado por objetivos de ensino voltados para a formação do cidadão, e pelo desenvolvimento de atividades com implicação social, por meio de recomendações que valorizam a contextualização e a integração entre as disciplinas. Segundo Laugksch (2000), um indivíduo cientificamente alfabetizado caracteriza-se por entender as inter-relações entre ciência e sociedade, a ética que rege a produção científica, a natureza da ciência, as diferenças entre ciência e tecnologia, conceitos básicos da ciência e as inter-relações entre a ciência

e as humanidades. Neste sentido, o indivíduo letrado cientificamente seria capaz de desenvolver habilidades que o permitiriam utilizar conceitos científicos para a tomada de decisões responsáveis sobre sua própria vida (PFUETZENREITER, 2001).

Quando questionados como se dá a contribuição dos conhecimentos aprendidos nas aulas de ciências e matemática para sua formação algumas das respostas foram:

**A12:** *“Aprendi a usar mais a matemática no dia-a-dia, e também ciências naturais”.*

**A35:** *“Por que me ajudou a observar que essas matérias fazem parte da minha vida pessoal”.*

Desta forma, os jovens apontam para a existência de relações entre as ciências e matemática com sua própria vida, mas em raro momento foram capazes de relacionar os conceitos científicos especificamente com suas tomadas de decisão ou remeter-se mais especificamente a estes em sua vida diária. Como por exemplo:

**A31** *“Por que eu tenho que lidar com dinheiro e fazer contas diariamente”.*

Pelas respostas aos questionários, as quais nos dão alguns parâmetros não objetivamente conclusivos, podemos apontar que, por não serem capazes de relacionar os conceitos científicos especificamente com suas tomadas de decisão os jovens não utilizam as ciências para decodificar seu mundo. Trata-se ao mesmo tempo de “não poder manter sua autonomia crítica na nossa sociedade”, pois não foram capazes de se familiarizar com as idéias provenientes das ciências. Resumindo, os mesmos ainda apresentam dificuldades “para poder participar da cultura do nosso tempo” (FOUREZ, 2003).

Igualmente o *discurso* oficial, neste sentido, não atuou diminuindo as desigualdades produzidas pela falta de compreensão de ciências, pois não foi capaz de fornecer aos egressos os meios para participar de debates democráticos que exigem conhecimentos e um senso crítico. Em suma, o que está em jogo é proporcionar certa autonomia na nossa sociedade técnico-científica e uma diminuição das desigualdades.

A proposta do PROJOVEM inclui, na dimensão educação, a inclusão digital. Essas aulas aconteciam nos núcleos, que possuíam laboratórios e eram ministradas pelos professores especialistas dos núcleos. Em alguns núcleos os laboratórios não chegaram a ser instalados, em outros foram roubados, e, em alguns só puderam ser usados nos meses finais do programa.

Quanto a estas, 31 (trinta e um dos egressos) afirmaram que contribuíram para sua formação por que:

**A32:** *“Eu nunca tinha pegado um computador. Agora sei o básico”.*

**A14:** *“Passei a ter uma noção básica”.*

O conhecimento acerca do mundo da informática se apresenta como parte de uma educação geral para os cidadãos. Neste propósito sua ênfase em propostas curriculares integradas, como é o caso do PROJOVEM, busca contemplar grande maioria da população ávida desse conhecimento, a fim de proporcionar-lhes a participação das decisões das ciências e da sociedade.

Por outro lado 14 (quatorze) egressos afirmaram que as aulas de informática não contribuíram para sua formação por que:

**A33, A25, A3, A2, A45:** “*Por que não tivemos aulas de informática*”.

As respostas revelaram um paradoxo: se por um lado as aulas de inclusão digital parecem apontar nesta direção, por outro promoveram a “info-exclusão” evidenciando uma falha do Programa que não cumpriu sua proposta pedagógica no tocante a dimensão da educação.

### **Sobre a qualificação profissional**

A qualificação profissional é desenvolvida ao longo das quatro unidades, 150 horas nos núcleos e 200 horas no órgão conveniado para a realização da qualificação específica. No caso do PROJOVEM – Goiânia, esta foi realizada, na primeira e segunda entradas, pelo SENAI. O professor de qualificação profissional do núcleo, que em alguns casos era também professor do SENAI, acompanhava os alunos. O material didático para as aulas de qualificação profissional foi fornecido pelo Programa.

Da amostra pesquisada (quarenta e cinco egressos), dezenove egressos afirmaram que trabalhavam antes de ingressar no curso. Porém, apenas cinco destes jovens pertenciam ao mercado formal de trabalho. O questionário foi respondido três meses após a conclusão do curso. Nesta época, dos egressos que já trabalhavam dezessete conseguiram novos empregos e o número de empregos formais entre estes aumentou inexpressivamente para seis. Faz-se necessário pautar que vinte e seis jovens que estavam fora do mercado de trabalho, seja este formal ou informal, permaneceram na mesma condição após a conclusão do curso. Faz-se também necessário esclarecer que esta avaliação pode ser considerada inicial já que devemos considerar que o término de conclusão do curso também ainda o é.

Foram quatro os arcos ocupacionais oferecidos pelo PROJOVEM-Goiânia: construção e pequenos reparos; telemática; alimentação e vestuário. Estes são oferecidos considerando a realidade e a especificidade da região, com o objetivo de prover uma resposta específica ao alunado.

Os resultados revelaram que, apesar da cidade de Goiânia ser conhecida no circuito nacional como pólo gastronômico e pólo de vestuário, a maior procura dos egressos se concentrou na área de telemática (21). Decerto, este é tema da moda, percorrendo círculos de pessoas pelo mundo globalizado. Por sinal, globalização e informática andam de mãos atadas. Esta preferência dos egressos pode ser entendida por ser o computador (a informática) abordado como “objeto produtor de bens, como produto e como fetiche dentro da sociedade capitalista atual” (NOGUEIRA, 1999, p.1).

Quando indagados sobre o motivo da escolha as respostas sustentam a observação anterior:

**A39:** “*A oportunidade de emprego é maior*”.

**A20:** “*Pq. é uma área de trabalho que eu mais me interessei a de informática*”.

**A7:** “*Pq. eu quero qualificar melhor*”.

As repostas acima refletem o processo de exclusão das classes populares do saber escolar, demonstrando um reducionismo da formação profissional à capacitação para o trabalho. Nesse sentido, o investimento na qualificação visa, estritamente, atender as demandas e transformações do sistema capitalista, não se preocupando, conseqüentemente, com a formação do cidadão.

Igualmente o *discurso* oficial, neste sentido, não se mostrou capaz de propiciar aos egressos participar da produção do mundo industrializado (potencialmente

tecnológico e econômico). A isto se acrescenta a promoção de vocações científicas e/ou tecnológicas, necessárias à produção de riquezas.

### **Sobre a ação comunitária**

O PROJOVEM define a ação comunitária como investimento na participação social cidadã (BRASIL, 2006).

Atualmente, existe uma generalização do discurso da “participação”. Os mais diversos atores sociais, tanto na sociedade como no Estado, reivindicam e apóiam a “participação social”. “Participação”, não é, porém, conceito com igual significado para os diversos atores e têm, para cada um deles, uma construção histórica diferente.

Os resultados demonstram uma expressiva participação dos egressos na ação comunitária desenvolvida durante seu curso: 34 (trinta e quatro) egressos afirmaram participar das ações. Assim, parece que o discurso oficial logrou êxito, pois, quando indagados quanto ao motivo da participação obtiveram respostas que denotam que os egressos admitem a importância de tal empreendimento:

**A31:** *“Pq. eu achei super importante e necessário”.*

**A40:** *“Pq. gosto de fazer ações comunitárias”.*

Por outro lado quando questionados sobre os motivos para tal participação, os egressos revelaram outras situações: algumas respostas demonstram que a intenção maior foi participar na gestão dos interesses coletivos o que passa então a significar também da sociedade, como por exemplo:

**A20:** *“Pq. eu aprendi a importância da ação comunitária na nossa sociedade”.*

**A35:** *“Pq. gosto de me envolver com pessoas”.*

De mesmo modo, alguns jovens agem como não sendo atores nesta história e não assumindo suas possibilidades de participar da definição de seus rumos, quando mesmo participando das ações comunitárias se negam como pertencentes a esta comunidade.

**A7:** *“Pq. valia ponto nas notas”.*

**A14:** *“Tive vontade de ajudar”.*

Igualmente, onze egressos afirmaram não participar das ações comunitárias e assim negam seu exercício da cidadania ativa, por não estarem inseridos em nenhuma estrutura coletiva que os integre na dinâmica social.

Quando indagados quanto ao motivo da não participação obteve-se respostas tais como:

**A30:** *“Pq. eu não moro perto do curso e eu também não tenho tempo”.*

**A37:** *“Pq. não tive tempo, pois precisava ganhar dinheiro para o sustento”.*

**A3:** *“Por não ter interesse”.*

Em relação ao tema do projeto desenvolvido na ação comunitária os resultados são os mais variados e sugeridos pelos egressos dentro do seu contexto social.

Duas questões emergem dos resultados apresentados. A primeira diz respeito à relevância social da escola e dos conteúdos nela abordados. Pois na oportunidade de diálogo com a proposta pedagógica, os egressos, jovens e adultos que diferentemente

das crianças, já trazem trajetórias de vida marcadas por sua origem, tentam integrá-las às práticas de letramento propostas pela escola através da escolha de temas de projetos que retratam suas especificidades culturais tais como: trabalho, desemprego e gravidez precoce.

Tal constatação se mostra importante, sobretudo porque as classes de EJA recebem alunos que dominam conhecimentos de senso comum e neste momento são apresentados a cultura científica, “aprendizes que experimentam o momento mágico do ‘rito de passagem’ da tradição da oralidade (microespaço da comunidade local) para a escrita (o macroespaço da comunidade global)” (SOUZA E MOTA, 2007, p.4).

Assim, assuntos que aproximem estes mundos podem colaborar com o novo patamar de identidade do egresso contribuindo para sua inserção ativa no mundo letrado.

A segunda questão e, não menos importante, mostrou o quanto o atual projeto educativo para a EJA tem de ser revisto. Pois “o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum” (OLIVEIRA, 1987.p.19).

No que diz respeito à contribuição da discussão dos problemas apresentados nos projetos de ação comunitária para a formação dos egressos, a maioria afirma que houve esta contribuição (quarenta e dois egressos). E, os motivos para tal mostram que apesar da exclusão de alguns grupos dos espaços em que se gerem questões sobre o destino da sociedade ser uma característica, que se estende ao longo de quase toda a história da política, especialmente na história dos Estados. Os grupos excluídos do poder sempre podem se organizar para recuperar sua capacidade de intervir no seu destino, nas decisões que lhes afetam.

**A02:** *“Porque aprendi a exigir meus direitos na comunidade que eu vivo. Ex. saúde, educação, saneamento básico, etc”.*

**A35:** *“Porque aprendi a valorizar mais os meus direitos”.*

Estes resultados mostram que na ausência de espaços legítimos de negociação de conflitos, a escola pode atuar como local de constituição de identidades e formas de organização. De acordo com Sader (1988) estes locais podem ser o próprio cotidiano, o local de moradia, a periferia, o gênero, a raça se tornam espaços e questões públicas, lugares de ação política, constituindo sujeitos com identidades e formas de organização diferentes daquelas do sindicato e do partido.

Ainda nossos resultados denotam que quarenta e dois egressos participantes da pesquisa afirmam estarem mais participativos na sua comunidade e revelam como se reconhecem nesta condição:

**A45:** *“Hoje dou curso de crochê e bordado para senhoras no PETI”.*

**A31:** *“Eu e minhas amigas estamos organizando uma festa beneficente para ajudar um outro amigo que foi acidentado [...]”.*

**A30:** *“Ajudo na limpeza e segurança da comunidade”.*

**A27:** *“Sinto como é verdadeiramente ser homem ou mulher”.*

Os resultados permitem constatar que os egressos obtiveram maior permeabilidade de valores e práticas democráticas de diálogo e negociação enquanto atores sociais. Como a participação social não ocorre hoje unicamente em espaços institucionais de relação com o Estado, embora esta relação esteja necessariamente mais presente, há de se considerar, em outro momento, “até que ponto a participação social



melhora efetivamente as condições de vida da população, em que medida efetivamente democratiza a política, até que ponto fortalece o tecido social” (CARVALHO, 1997).

Como consequência, defende-se a participação em associações sejam: clubes de mães, pastorais populares das igrejas, movimentos populares por creches, por saúde ou Contra a Carestia. Estas constituem fortes exemplos de espaços de recusa das hierarquias que encapsularam amplos setores populares na condição de cidadãos de segunda classe. Quando perguntados sobre a participação em algum tipo de associação somente 13 (treze) egressos afirmaram participar. Os outros trinta e dois egressos afirmam não terem tido oportunidade para participar de nenhuma associação. Resultado que revela certa contradição na fala dos protagonistas já que grande maioria afirmou em questão anterior se sentir mais participativo na comunidade. Nesta ótica refere-se à participação em associações legalmente institucionalizadas. Entretanto há outras formas de participação na comunidade.

Conseqüentemente instaura-se mais uma tensão entre o *discurso e a prática* onde a eminente busca pela emancipação do jovem pertencente a uma sociedade extremamente excludente é caracterizada pela contradição social do mesmo na participação da sociedade como cidadão. O egresso tem a necessidade de participar e atuar socialmente, mas permanece excluído do sistema dominante não participando de associações no seu próprio contexto social.

### **Considerações finais**

Ao buscarmos as questões relativas à EJA no Brasil, desde a trajetória histórica e meandros deste processo encontramos muitas relações contraditórias e conflituosas. Os avanços e retrocessos que afloram neste percurso são de direções desencontradas, sem políticas públicas eficientes para a elucidação de uma, hoje, modalidade de inclusão escolar que sempre seguiu à margem do sistema educacional. Ocupando ingênuas inferências a EJA foi se inserindo na legislação oficial através da luta de alguns ícones da educação popular como Paulo Freire.

As iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro. As questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante como é o caso do PROJOVEM.

Os resultados permitem constatar a contradição e os conflitos vivenciados pelos jovens, demonstrando, a fragilidade de políticas públicas implementadas sem o devido planejamento de ações necessárias e que vão ao encontro dos reais anseios dos jovens. Por outro lado, a busca do jovem pela formação visa à imediata inserção no mercado de trabalho impulsionado pelos modos de produção e consumismo vigentes no sistema capitalista e neoliberal que estamos inseridos.

Em síntese, umas das dificuldades de se atrelar o *discurso à prática* numa ação de natureza social é que nesta, o outro lado (*a prática*) é constituída por pessoas, sujeitos sociais dotados de suas especificidades. Deste modo, esta investigação procurou conhecer estes sujeitos por meio de seu discurso. Nossos resultados intentam permitir delinear estratégias que trabalhem para superar estas dicotomias, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno das vivências, interesses e necessidades deste grupo que foi situado histórica e socialmente. Ademais, reivindica a imersão prática, pois estes sujeitos não precisam apenas estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los.

Finalmente, a produção do conhecimento gerado por esta investigação acerca da EJA possibilitou repensar a prática pedagógica como professora de matemática da EJA. Proporcionou também conhecer para além do fenômeno, ou seja, a essência deste:

políticas públicas fragmentadas para esta modalidade de ensino que são mais uma forma de mascarar a realidade com iniciativas aligeiradas de escolarização universal. Soma-se a este cinismo o viés de educação para o trabalho atrelado a teoria do capital humano. E, a falta de discussão ou investimento em formação de professores dentro desta perspectiva.

### **Referências Bibliográficas**

BENITE, A.M.C.; BENITE, C. R. M. **O Computador no Ensino de Química: Impressões versus Realidade.** Em Foco as Escolas Públicas da Baixada Fluminense. *Ensaio: Pesquisas em Educação em Ciências* v.10, n.2, 2008.

BORDA, F. O. **Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla.** Em: crítica y política em ciencias sociales, Bogotá, Ed. Punta de Lanza, v.1, p. 209-249, 1977.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo, Brasiliense. 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, Brasília. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Presidência da república/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Brasília. 2005.

BRASIL, Presidência da república/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5557 de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens –PROJOVEM. Brasília. 2005.

BRASIL. MEC/CEB. PARECER CNE/CEB Nº: 37/2006 de 07/07/2006. Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens. 2006.

BRZEZINSKI, I. **Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações.** In: Alarcão, I. (org.) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, Porto Alegre: Artmed, p. 65-82, 2001.

CARVALHO, M. do C.A. **Participação social no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed. 1987.

FOUREZ, G. **Crise no Ensino de Ciências?** (Trad.) Carmem Cecília de Oliveira. *Investigações em Ensino de Ciências.* v. 8(2), p. 109-123, 2003.

LAUGKSCH, R. **Scientific literacy: a conceptual overview.** *Science Education,* v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

NOGUEIRA, A. G. **De máquina à fetiche:** uma análise do computador na sociedade do consumo. *Caderno de Pesquisas em Administração.* São Paulo, 1, 9, 1999.

OLIVEIRA, M. K., **O inteligente e o “estudado”:** alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação,* 13, 2, 1987.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação.* N. 12, p. 59-73. 1999.

PFUETZENREITER, M. R. **A ruptura entre o conhecimento popular e o científico em saúde.** *Ensaio,* v. 3, n. 1, 2001.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, J.F.; MOTA, K. M. S. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata?** Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, 2007.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. **Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos:** Pela Necessidade do Diálogo Entre Campos e Práticas. Ciência e Educação, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.