



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAMIRO MARINHO COSTA

**FLORIANÓPOLIS - SC
Fevereiro – 2015**

RAMIRO MARINHO COSTA

**CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO:
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E BÁSICA NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Laura Torriglia

FLORIANÓPOLIS
Fevereiro – 2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Costa, Ramiro Marinho
Configurações da política de integração: educação
profissional e básica na modalidade de educação de jovens e
adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa
Catarina / Ramiro Marinho Costa ; orientadora, Patrícia
Laura Torriglia - Florianópolis, SC, 2015.
384 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3. Educação Básica.
4. Educação de Jovens e Adultos, PROEJA. 5. Trabalho,
Ontologia Crítica. I. Torriglia, Patrícia Laura . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“Configurações da Política de Integração: Educação Profissional e Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais de Educação de Santa Catarina”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/02/2015

Dra. Patrícia Laura Torriglia (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Maria del Carmen Lorenzatti (UNC/ARG-Examinadora)

Dra. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR-Examinador)

Dra. Marileia Maria da Silva (UDESC-Examinadora)

Dra. Valeska Nahas Guimarães (UFSC-Examinadora)

Dra. Celia Regina Vendramini (PPGE/UFSC-Suplente)

Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann (UNISUL/SC-Suplente)


RAMIRO MARINHO COSTA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2015



Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

Dedico esta tese:

A Ramiro (*in memoriam*) e Zelina, por se fazerem presentes em todos os momentos de minha vida, em silêncio e com palavras necessárias.

À Mônica, companheira amada, amiga e incentivadora constante. Seu amor e apoio incondicional me fazem feliz e me ajudam a persistir na luta sincera e constante pelo reino da liberdade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr^a Patrícia Laura Torriglia, mais do que orientadora presente e atenta, uma grande amiga. À sua dedicação, seriedade e respeito constantes, qualidades que só pertencem a quem compromete a sua existência em uma militância em busca do reino da liberdade.

A toda a minha família, irmãos e irmã, tios e tias, sobrinhos e sobrinhas, especialmente a Olímpia, Ronny, Ronildo, Roselita e Abraão, meus irmãos queridos. Obrigado pelo apoio constante e amor demonstrado de tantas maneiras ao longo destes anos.

Aos “filhos” amados Klaus, Nicole e Karen, por suportarem minhas ausências e minhas angústias. Obrigado pelos cafés e sucos revigorantes e pelo conserto dos computadores quebrados. Obrigado por tudo!

Às amigas Elisandra e Margareth, que compartilharam comigo as metamorfoses de minha trajetória intelectual, tornando as dificuldades mais leves e agradáveis. Obrigado por tudo!

Aos amigos e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC), companheiros de estudos, reflexões, discussões, orientações e compartilhamento ontometodológico. Estar semanalmente com vocês manteve aceso o espírito da ontologia crítica e minha militância pelo reino da liberdade. Obrigado por contribuir na utopia de que outro mundo é possível!

À banca de qualificação, Prof^ª Dr^a Maria del Carmen Lorenzatti, Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho, Prof^ª. Dr^a Mariléia Maria da Silva, Prof^ª Dr^a Valeska Nahas Guimarães, por suas valiosas contribuições e intervenções apresentadas com grande generosidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especialmente da Linha Trabalho e Educação, Ari (*in memoriam*), Célia, Eneida, Lucídio, Patrícia, Roselene, Tumolo e Valeska, por tornarem possível a dedicação a esta pesquisa.

Aos amigos e colegas de turma, Caroline, Elisandra, Leila, Margareth, Marlene, Mara e Neide, obrigado pela convivência amiga e partilha intelectual.

Ao Dr. José Luis Aguilera García, da Universidad Complutense de Madrid (UCM), pela generosa acolhida na UCM e pelas valiosas contribuições que me permitiram conhecer um pouco melhor os meandros das políticas educacionais da Espanha. Obrigado por tudo!

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente, Soninha, Patrícia, Bethânia e Gustavo. Obrigado pela convivência amiga e colaborativa.

Aos professores, estudantes e técnicos do Instituto Federal Santa Catarina (IFSC), que colaboraram para e na realização das entrevistas e acesso aos documentos. Obrigado por suas contribuições valiosas para a realização desta pesquisa.

Aos colegas da Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional (GEDAF), da Secretaria de Estado da Educação (SED), pela agilidade no processo de afastamento do trabalho para a realização desta pesquisa. Obrigado por tudo!

Agradeço de maneira geral a tantos outros não nomeados que de uma forma ou de outra estiveram presentes neste trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação (SED), pela liberação para a realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter contribuído com o pagamento de bolsa para a realização de Doutorado Sandwich na Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha, no período de 10 de abril de 2012 a 30 de abril de 2013.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pelo apoio financeiro com a concessão de estudo para a realização desta pesquisa.

Os comunistas não se rebaixam a dissimular suas opiniões e seus afins. Declaram abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social existente. Que as classes dominantes tremam diante da ideia da revolução comunista! Os trabalhadores nata têm a perder com ela, a não ser suas cadeias. E têm um mundo a ganhar

(MARX, 1987, p. 109)

Pressupondo o homem enquanto homem e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseres fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma externalização (Äusserung) determinada de tua vida individual efetiva correspondente ao objeto de tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amar, enquanto amar, não produz o amor recíproco, se mediante tua externalização de vida (Lebensäusserung) como homem amante não te tornas homem amado, então teu amor é imponente, é uma infelicidade.

(MARX, 2004, p.161)

RESUMO

Este trabalho resulta da investigação sobre a política de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos apresentada pelo Governo Federal brasileiro com o horizonte de universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, acolhendo o segmento populacional de jovens e adultos que possuem trajetórias escolares descontínuas. O objetivo da pesquisa foi de investigar como a implementação dessa política tem se configurado nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina. Analisa a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a verificação de sua compreensão no interior das unidades educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, delimitados como unidades de análises desta pesquisa. A Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Ensino Médio, ainda é incipiente, discutir uma política de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos implica desenhar marcos de referências sobre o que se entende por essa política educacional e em específico o PROEJA, assim como identificar as categorias que possibilitam e demarcam os referenciais teóricos desse objeto de análise. A presente pesquisa toma como referencial metodológico a ontologia crítica apresentada por György Lukács, com base nos fundamentos de Karl Marx, por considerarmos que é o método adequado aos nossos objetivos porque fornece as ferramentas necessárias e poderosas para o entendimento da origem, do desenvolvimento, das estruturas e do mecanismo de funcionamento da relação social dominada pelo capital. Com embasamento nessa perspectiva ontometodológica, buscamos compreender o PROEJA em sua complexa relação dos fenômenos sociais, no processo de apreensão das mediações do ser social, entre o fenômeno aparente e a apropriação de sua realidade existente e que permitem ampliar a compreensão do ser social como ser histórico e contraditório, possibilitando a captação mais apurada do complexo educacional e de sua articulação com a realidade. O estudo apresenta a partir da análise de fontes primárias e secundárias, alguns eixos temáticos/categorias que permitiram as análises: Recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura: obras e equipamentos; Formação inicial e continuada dos profissionais da educação; Integração educacional e trabalho como princípio educativo; Condições de trabalho dos profissionais da educação; Trajetória formativa dos estudantes, que

permitiram uma compreensão sobre como professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores dos cursos têm refletido em torno do mundo do trabalho e suas relações com o campo educacional, após a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no cotidiano dessas instituições educacionais. Procurando compreender os aspectos determinantes da configuração dos cursos de PROEJA analisados, os resultados da pesquisa permitem considerar que a falta de formação inicial e continuada permanente, formação continuada realizada em condições precarizadas, a ausência de infraestrutura necessária para a realização dos trabalhos pedagógicos e a falta de política de permanência condizendo com as necessidades dos estudantes, repercutem no oferecimento de ensino de qualidade e na permanência dos estudantes nos cursos. Destacamos que a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal para a formação de jovens e adultos trabalhadores, mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital em tempo de reestruturação produtiva, no contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego. Finalmente destacamos que a pesquisa apresenta elementos conceituais para o processo de formação de educadores sobre a Educação Profissional e sua possibilidade de integração à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Trabalho. Ontologia Crítica.

ABSTRACT

This work is the result of an investigation about the integration policy of professional education to basic education in the modality of youth and adults education presented by the Brazilian federal government having as its goals the universal system of basic education combined with training to the world of work, welcoming the young people and adults population segment who have discrete learning paths. The aim of the research was to investigate how the implementation of this policy has been configured in federal education in Santa Catarina. It analyzes the integration of professional education to basic education in the form of youth and adult education, in order to check the understanding of this policy in the educational units within the Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis campus and Florianópolis campus continent, delimited as units of analysis of this research. The youth and adult education in high school, is still incipient. To discuss a professional education policy which is integrated to high school education in youth and adult modality implies to draw landmarks of references about what is meant by this educational policy and particularly the PROEJA, as well as to identify the categories that enable and mark out the theoretical frameworks of this object of analysis. The present research takes as the methodological framework the critical ontology presented by György Lukács, based on Karl Marx's background, due to our beliefs that this is the appropriate method to our objectives because it provides the powerful and necessary tools for the understanding of the origin, development, structure and the operating mechanism of the social relationship dominated by capital. On the basis of ontological methodology perspective, we seek to understand PROEJA in its complex relationship of social phenomena, in the process of seizing the mediation of social being, between the apparent phenomenon and the ownership of their existing reality that allow to extend the understanding of the social being as a historical and contradictory being, making possible a more accurate catchment of the educational complex and its articulation with the reality. The research presents from the study of primary and secondary sources, some themes / categories which allowed the analysis: resources and sources of financing and infrastructure financing; buildings and equipment; pre-service and in-service teacher education and training, educational integration and work as an educational principle; working conditions for education professionals; formative path of students, which allowed an understanding of how teachers, students, coordinators and managers of

the courses have reflected about the world of work and its relations with the educational field, after the implementation of the integration national programme of professional education with the basic education for youth and adult education mode in the daily life of these educational institutions. Trying to understand the determinant aspects and the PROEJA courses configuration which were analyzed, the research results allow to consider that the lack of initial, permanent formation and continued formation held in poor conditions, the lack of infrastructure to carry out pedagogical work and the lack of permanent policy suitable to the students needs, impact in providing quality education also affect the permanence of students in the courses. We highlight that the integration policy of the professional education with Basic Education in the form of Youth and Adult Education, established by the Federal Government for the training of young and adult workers, reveals in its configuration, as just one of the educational policies that have the exclusive function to meet the interests of capital in productive restructuring time, in the context of capital crisis and work reorganization and new configurations of employment and unemployment. Finally the study also presents conceptual elements for teacher training process on professional education and the possibility of integration of primary education in the form of youth and adult education.

Keywords: Professional Education. Basic Education. Youth and Adult Education. PROEJA. Work. Critical Ontology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Projetos de pesquisa instituídos no âmbito do PROEJA – CAPES/SETEC.....	187
QUADRO 2 - Objetivos definidos para a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e para os Institutos Federais.....	251
QUADRO 3 - Mapeamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC no IFSC.....	264
QUADRO 4 - Mapeamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio no IFSC.....	268
QUADRO 5 - Mapeamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC no IFC.....	273
QUADRO 6 - Mapeamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio no IFC.....	275
QUADRO 7 - Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura.....	300
QUADRO 8 - Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial formação inicial e continuada dos profissionais da educação.....	303
QUADRO 9 - Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial integração educacional e trabalho como princípio educativo: entendimento de currículo integrado.....	311
QUADRO 10 - Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial integração educacional e trabalho como princípio educativo: entendimento de trabalho como princípio educativo.....	313
QUADRO 11 - Depoimentos de entrevistados sobre a Integração Educacional.....	317
QUADRO 12 - Depoimentos de entrevistados sobre Dificuldades para a Integração Educacional.....	320

QUADRO 13 - Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial
condições de trabalho dos profissionais da educação para atuar no
PROEJA..... 322

QUADRO 14 - Depoimento de entrevistados com justificativas de
evasão escolar de alunos dos cursos PROEJA IFSCCF e IFSCCFC.. 331

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 - Número de escolas e matrículas da Educação de Jovem e Adulto Brasil – 2006/2010.....	100
TABELA 2 - Número de escolas e matrículas da Educação de Jovens e Adultos Brasil – 2010/2013.....	101
TABELA 3 - Número de escolas e matrículas da Educação de Jovens e Adultos Santa Catarina – 2010/2013.....	101
TABELA 4 - Indicadores de analfabetos no Brasil – 2000/2010.....	107
TABELA5 - Matrículas no Ensino Médio da população de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2007-2013.....	138
TABELA 6 - Ensino Médio em Santa Catarina: evolução do total de matrículas por dependência administrativa – 2007 a 2013.....	143
TABELA 7 - Evolução de Matrícula de Alunos dos Cursos de PROEJA no Brasil.....	200
TABELA 8 - Evolução do Número de Matrículas no PROEJA por Dependência Administrativa.....	200
TABELA 9 - Matrícula de EJA e PROEJA Brasil 2013.....	201
TABELA 10 - Evolução de Matrículas em Cursos do PRONATEC Brasil – 2011 a 2014.....	206
TABELA 11 - Participação Relativa de cada Rede de Ensino Ofertante de Curso PRONATEC – Ano 2013.....	206
TABELA 12 - Matriculados na EJA em Unidades da Federação ano de 2006 - Rede Federal.....	255
TABELA 13 - Evolução de Matrícula Educação Profissional Técnica de Nível Médio e PROEJA nos Institutos Federais – Brasil.....	256

TABELA 14 - Percentual de frequência e evasão de cursos PROEJA e PROEJA FIC oferecidos.....	328
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CED – Centro de Ciências da Educação
CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEE/SC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEFETSC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis
CEPAL - Comissão para a América Latina e o Caribe
CERTIFIC - Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
Collor - Fernando Collor de Mello
CONFINTEAs - Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNPQ - Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
C&T - Ciência e Tecnologia
CT& I - Ciência, Tecnologia e Inovação
CPCs - Centros de Cultura Popular
DACC - Departamento de Construção Civil
DAELH – Departamento de Eletrônica
DAE - Departamento de Eletrotécnica
DAMM – Departamento de Metal e Mecânica
DALTEC – Departamento de Linguagem, Tecnologia e Ciência
DASS – Departamento de Saúde e Serviços
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
DF – Distrito Federal
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

DPAEJA - Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPC - Diretoria de Portos e Costas - Serviço Nacional de Aprendizagem o Fundo Aeroviário
EMJA - Ensino Médio de Jovens e Adultos
EPJA - Educación de Personas Jóvenes y Adultas
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
EM – Ensino Médio
EF – Ensino Fundamental
EB – Educação Básica
EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEJASC - Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina
FEJAFLOIPA - Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FINAC - Fundação Instituto Nacional de Artes Culinárias
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
GEPOC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL - Instituto Euvaldo Lodi
IES - Instituições de Ensino Superior
IF - Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFC - Instituto Federal Catarinense
IFSCCF - Instituto Federal de Santa Catarina Campos Florianópolis

IFSCCFC - Instituto Federal de Santa Catarina Campos Florianópolis
Continente
IFSC - O Instituto Federal Santa Catarina
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
IBGE - Instituto Brasileiro e Geografia e Estatísticas
ETFSC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
IFG - Instituto Federal de Goiás
IFRGS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFFarroupilha - Instituto Federal de Farroupilha
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande no Norte
JK - Juscelino Kubitschek de Oliveira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula - Luiz Inácio Lula da Silva
MEC - Ministério da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MCP - Movimento de Cultura Popular
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
Econômico
OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la
Ciencia y la Cultura
ONGs – Organizações Não Governamentais
SS - Organizações Sociais
OSCIPS - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONU - Organização das Nações Unidas
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano Decenal de Educação
PINSC - Programa Institucional de Nivelamento Acadêmico
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
POCV – Plano de Oferta de Cursos e Vagas
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PREAL - O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – PROEJA Formação Inicial e Continuada Ensino Fundamental

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

Rede CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

RN – Estado do Rio Grande do Norte

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem: o Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria

SESI - Serviço Social da Indústria

SNA - Serviço Nacional de Aprendizagem

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Social do Comércio

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

SEST - Serviço Social de Transportes

SEAB - Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas

SESCOOP - Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SC – Estado de Santa Catarina

TCU – Tribunal de Contas da União

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Sistema Universitário Aberto do Brasil

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFTPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTFs - Universidades Tecnológicas Federais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
CAPITULO I: ANÁLISES DO PROEJA A PARTIR DA PERSPECTIVA ONTOMETODOLÓGICA.....	41
1.1 REFLEXÕES A PARTIR DA ONTOLOGIA CRITICA.....	41
1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	65
CAPITULO II: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	77
2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS NO BRASIL.....	77
2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	112
2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE: O PÚBLICO JOVEM ENTRA EM CENA.....	126
CAPÍTULO III: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS.....	153
3.1 A REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA.....	153
3.2. A GÊNESE DO PROEJA.....	175
3.3 ESTUDOS SOBRE O PROEJA EM OUTROS ESTADOS... ..	185
3.4 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DO PROEJA.....	210
3.4.1 A concepção de formação integral.....	211
3.4.2.. Concepção da categoria trabalho: o trabalho como princípio educativo.....	219
3. 5 O PROEJA COMO POLÍTICA SOCIAL COMPENSATÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	245
CAPITULO IV: O PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: REALIDADE E CONTRADIÇÕES.....	249
4.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - INSTITUTOS FEDERAIS.....	250
4.2 O INSTITUTO FEDERAL SANTA CATARINA.....	260
4.3 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.....	272

4.4. ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSC: CAMPUS FLORIANÓPOLIS E CAMPUS FLORIANÓPOLIS CONTINENTE.....	279
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	337
REFERÊNCIAS.....	347
APÊNDICES.....	375
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES DOS CURSOS.....	375
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	377
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS CURSOS.....	379
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ESTUDANTES DOS CURSOS.....	383

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) está fundamentado tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. O artigo 205 da Constituição Brasileira define que “[...] 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, art. 205). Já o artigo 227, da referida Constituição, define a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do estado, a ser assegurada com prioridade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, ao disciplinar a educação escolar, estabelece que ela “[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 2º). Essa vinculação entre educação escolar e mundo do trabalho encontra-se detalhada no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o capítulo III da LDBEN, ao considerar a formação inicial e continuada de trabalhadores como cursos ou programas de Educação Profissional que

[...] articular-se-ão preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004, art. 3º, § 2º).

Conforme os princípios do Decreto nº 5.154, em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA, posteriormente, em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.840, substituindo o de nº 5.478/2005. A partir do Decreto nº 5.840/2006, a abrangência dessa política foi ampliada, passando a incluir o Ensino Fundamental. A abrangência também foi expandida no que diz respeito ao tipo de instituições que podem ser ofertantes dos cursos de PROEJA, permitindo a participação de instituições das redes municipais e estaduais de ensino, assim como a de instituições “[...]”

privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”)¹ (BRASIL, 2009, p. 68-69). Instituiu-se, assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Tendo a sua origem no Decreto nº 5.478, e denominado primeiramente de Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA surgiu de uma decisão do Governo Federal com a pretensão de oferecer atendimento educacional aos jovens e adultos trabalhadores que se encontram fora da denominada idade própria¹ para atendimento escolar de Ensino Médio, mediante a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O Programa foi inicialmente oferecido na Rede Federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica², mas, como antes da publicação do Decreto nº 5.478/2005, algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica já desenvolviam iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, além de outras instituições de outras redes de ensino também já terem desenvolvido experiências educacionais nessa área, profissionais, gestores educacionais e estudiosos da área de abrangência do referido Decreto fizeram questionamentos ao Programa em termos de sua abrangência e de seus parâmetros epistemológicos (BRASIL, 2007).

Como medida suavizante a alguns desses questionamentos ao Programa, o Governo Federal revogou o Decreto nº 5.478/2005 e instituiu o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006. Assim, foram impressas ao Programa algumas mudanças: nas etapas de ensino, houve a inclusão do Ensino Fundamental; em relação às instituições que podem ser ofertantes de cursos, foram inseridas as redes de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical; e

¹ O Artigo 37 da LDBEN, Lei 9.394/1996, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser oferecida às pessoas que não “tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Os jovens e adultos denominados sujeitos da EJA, em geral, foram excluídos, por muitas situações, das próprias escolas de Educação Básica.

² A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, Lei que também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na esfera do sistema federal de ensino, vinculados ao Ministério da Educação.

a denominação do Programa passou a ser Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi lançado pelo Governo Federal como uma política pública para atender à demanda de jovens e adultos trabalhadores, mediante a oferta de Educação Profissional Técnica integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, articulada à formação para o trabalho. Nesse sentido, o PROEJA foi concebido como uma política educacional fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a pretensão de

[...] contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. [...] Essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do ensino médio, ainda é incipiente, pois apenas com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que a EJA passou a ser inserida no conjunto de financiamento do Sistema Educacional. Antes disso, essa modalidade de ensino era tratada como área emergencial e recebia recursos emergenciais, com destaque para os programas de alfabetização de adultos, como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), Alfabetiza Brasil, Brasil Alfabetizado, entre outros. Discutir uma política de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, implica desenhar marcos de referências sobre o que se entende por essa política educacional. Um primeiro aspecto norteador dessa perspectiva, segundo o Documento Base (BRASIL, 2009), consiste em propor o rompimento com a dualidade da “cultura geral” versus “cultura técnica”, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de

educação pobre para os pobres ou educação para os filhos dos outros (BRASIL, 2009).

Esse quadro complexo e contraditório coloca novos desafios para a Educação Básica e, em especial, para a formação profissional dos jovens e adultos trabalhadores. Para não incorrer nesse dualismo educacional, compreendemos que se faz necessário refletir sobre o mundo do trabalho e suas relações com o campo educacional. Entendemos trabalho e educação como práticas sociais mediadoras e, portanto, processos em permanente transformação, pela ação dos sujeitos sociais, culturais e históricos, numa perspectiva sócio-histórica, em que o homem é entendido como ser que se constrói permanentemente na relação consigo mesmo e com a natureza.

Em virtude de o PROEJA envolver campos distintos de conhecimento, Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, exige-se a correspondente formação de educadores para atuar nesse Programa. O Documento Base (BRASIL, 2009) concebe inicialmente que os professores que atuam isoladamente na Educação Básica regular, na Educação Profissional ou na Educação de Jovens e Adultos, possam e devam trabalhar com o Programa; todavia, consideramos que esse conjunto de educadores precisa compreender melhor o universo que compõe a realidade do público demanda do PROEJA, assim como compreender os fundamentos epistemológicos, metodológicos e práticas educativas que envolvem o Programa. É necessário investigar os modos de ensinar e aprender no PROEJA, para que se possa entender, saber lidar e promover ensino e aprendizagem no ambiente escolar de forma efetiva e com o desafio de vencer estigmas e preconceitos postos pelos estudos interrompidos e pelas idades de retorno, e que circundam na prática educativa com a população demanda do referido Programa.

O PROEJA sinaliza para a possibilidade de efetivação de uma Educação Profissional e Técnica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. Com isso, concebe-se uma

[...] política de educação e qualificação profissional, não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 42).

Está impresso nos princípios dessa política educacional que tal modalidade é para ser oferecida aos egressos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, aos egressos do Ensino Fundamental e que, em geral, frequentam um Ensino Fundamental e Médio que carece de significado. Além disso, dentre outros aspectos, não deve ter caráter de terminalidade, mas constitui-se como uma política educacional capaz de promover prosseguimento de estudos no Ensino Médio e no Ensino Superior para os que frequentarem esse programa educacional.

Segundo o Documento Base (BRASIL 2009), há milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência educacional na EJA configurada de maneira precária; com má qualidade de ensino, aligeiramento e mera certificação, o que confere à EJA um semblante de modalidade educacional desvalorizada socialmente. A ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso. Isso revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e integrado, caso contrário continuar-se-á mantendo excluída essa população do sistema educacional (BRASIL, 2009).

Outro aspecto do PROEJA aponta para a noção de política educacional com a capacidade de proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, isto é, com a formação integral do educando. Essa formação pensada compreende o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva do trabalho que não se deve pautar pela ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios.

Com base no contexto dessa proposta educacional de formação de jovens e adultos trabalhadores, esta pesquisa³ tem como objetivo

³ Desde o início dos anos 2000, estamos desenvolvendo estudos na área das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, precisamente referente aos anos 1990 e 2000, com o desenvolvimento do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); também na docência continuamos estudando a temática e mais recentemente como doutorando do PPGE/UGSC, e como membro do Grupo de Estudos e pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC/CED/PPGE/UFSC). Esse processo produziu o início de crescimento acadêmico, possibilitando realizar reflexões e conhecimentos aproximativos da realidade educacional brasileira. A temática relativa ao campo educacional e

geral investigar a implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos Institutos Federais em Santa Catarina, bem como compreender a realidade educacional do programa no contexto dessas instituições educacionais. Além disso, compreender como essa política educacional e seus desdobramentos tem se configurado, entendendo que explicar um dado fenômeno implica ir além de sua manifestação empírica, ir além de sua aparência; isso significa entendê-lo em suas múltiplas determinações. Assim, a mera aparência das proposições do PROEJA apresentada na documentação que serve de base para a implantação dos cursos (proposta do Governo Federal) não é suficiente para dar conta da explicação do fenômeno em sua complexidade.

Torna-se necessário acompanhar o desdobramento desse Programa no contexto das Instituições que procuram efetivá-lo, tanto no aspecto das propostas dos cursos, como pela concretização dos cursos na prática dos professores, gestores e cursistas. Enfim, é necessário verificar como acontece a efetivação do Programa, entre o que é proposto pelas instâncias governamentais e o que é realizado no cotidiano das instituições proponentes. Nessa direção, nossas unidades de análises são os Institutos Federais em Santa Catarina que oferecem esse Programa, com recorte espacial da pesquisa de campo, dos cursos oferecidos no âmbito do Instituto Federal Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, com o intuito de analisar a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Partimos da hipótese de que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos está constituindo-se no interior das instituições educacionais ofertantes dos cursos, como uma educação pobre para os pobres e que é apenas mais uma política educacional que visa a atender os interesses do capital, tendo por base uma educação voltada para o mercado capitalista e que contribui para a manutenção da hegemonia burguesa.

especificamente o PROEJA, estamos acompanhando desde 2006, ao iniciar nossa atividade profissional na Diretoria de Educação Básica e Profissional (DIEB) e na SED. O acompanhamento e estudo do PROEJA na DIEB/SED, desafiou-nos a investigar a temática, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação.

Atualmente, a educação requerida pela sociabilidade do capital não se restringe à formação técnico/profissional, envolve também a formação para a cidadania e a formação/educação geral dos trabalhadores, desde o operário ao pesquisador doutor, os PDs – Pesquisa e Desenvolvimento. Para sobrevivência do capital, é indispensável o desenvolvimento do conhecimento científico, a universalização do conhecimento sistemático por meio da escola. A escola no capitalismo constituiu-se em meio de produção de força de trabalho qualificada e de universalização do conhecimento sistemático conforme a lógica e necessidades do sistema capitalista. O ser social determinado historicamente na forma do capital está subsumido/determinado/formado na forma do capital, para o capital, e a educação forma o humano, o ser social que é determinado pelo capital.

A forma social do capital tem necessidades, é o primeiro modo de produção que inaugura a universalização do conhecimento e faz isso não por benevolência, mas por necessidade própria para o desenvolvimento da força produtiva do trabalho. Assim, o percurso deste estudo tem como base algumas perguntas centrais: na complexidade educacional atual como se compreende a integração da Educação Básica e da modalidade EJA? Quais são seus antecedentes históricos sobre isso e quais implicações reais – e não somente formais – na formação dos trabalhadores? Como se configura essa formação integral no contexto de crise do capital e do constante desemprego gerado por seu próprio movimento?

Outra hipótese que se desdobra do anterior e que nos interessou aprofundar está em que o PROEJA, no contexto da prática cotidiana dos estudantes e professores – proposta anunciada como inovadora e de formação para a emancipação humana –, não estaria sendo realizado apenas como mais uma das práticas pedagógicas que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital?

Com base nessas hipóteses, nossa tese é que o PROEJA proposto como política educacional para o desenvolvimento de formação humana integral, no atual contexto da educação brasileira, estaria conformando-se como uma política educacional de função compensatória, de reparação de dívidas educacionais e sociais que historicamente o Estado brasileiro vem acumulando com segmentos populacionais pertencentes à classe trabalhadora. Nesse sentido, na tentativa de compensação dessas dívidas históricas com a classe trabalhadora, na sua essência, estaria mantendo as desigualdades sociais e a exploração da classe trabalhadora, na medida em que se constitui em formação de recursos humanos para o aumento da produtividade, para a

incessante produção de mais valor para a reprodução do capital. Isso significa, entre outros elementos, aprofundar o *ser* da Educação de Jovens e Adultos para entender a gênese do PROEJA, como uma das mediações de tal política educacional e como se expressa na sua singularidade e na relação entre educação e trabalho.

O PROEJA, que é anunciado como política educacional de inclusão, integração, de formação integral do ser humano, de formação omnilateral com base no trabalho, como princípio educativo, para promover Educação Básica e Educação Profissional integrada às pessoas jovens e adultas trabalhadoras, como política educacional de formação profissional, de formação para o trabalho, no contexto da sociabilidade e de crise do capitalismo que produz sucessivamente desemprego, pode significar uma alternativa para uma formação humana de inclusão e integração? Em caso de que assim realmente seja, como se desenvolve, com base nessa proposta, esse campo de possibilidades? Ou não seria apenas mais uma política educacional para formar para o não emprego?

Nesse contexto, a presente tese está organizada em quatro capítulos. Assim, apresentamos, no primeiro capítulo, *Análise do PROEJA com base na perspectiva ontometodológica*, da ontologia crítica apresentada por György Lukács, com base nos fundamentos de Karl Marx e que busca a compreensão do ser realmente existente em seu complexo e contraditório movimento. Consideramos que a ontologia crítica é o método adequado a nossos objetivos porque nos fornece as ferramentas necessárias e poderosas para o entendimento da origem, do desenvolvimento, das estruturas e do mecanismo de funcionamento da relação social dominada pelo capital, sobrepujando uma análise que se reduza a averiguar a aparência fenomênica e a indicar soluções no nível formal ou ilusório.

Com embasamento nessa perspectiva ontometodológica, buscamos compreender o PROEJA em sua complexa relação dos fenômenos sociais, no processo de apreensão das mediações do ser social entre o fenômeno aparente e a apropriação de sua realidade existente. Tomamos como tarefa apresentar elementos da perspectiva da ontologia crítica que permitem ampliar a compreensão do ser social como ser histórico e contraditório, possibilitando a captação mais apurada do complexo educacional e de sua articulação com a realidade.

No segundo capítulo, *Trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil*, apresentamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma exposição sobre as concepções de EJA no âmbito das políticas educacionais brasileiras e das conferências internacionais de EJA, e mostramos que a EJA, na

história contemporânea da educação brasileira, é marcada pela presença do público jovem. Com o capítulo, procuramos demonstrar que a história da EJA no Brasil é constituída mediante relações que ocorrem no interior do Estado, relacionadas à implementação de políticas sociais, envolvendo instituições não governamentais e movimentos sociais na oferta das ações educativas, pela instituição de programas e projetos educacionais emergenciais e fragmentados, e menos como política pública de Estado, estruturada e sistematizada para o atendimento educacional da população demanda de EJA como direito. O estudo esclarece que é o Estado brasileiro o principal agente das iniciativas da EJA no Brasil, como incentivador e financiador; entretanto, no contexto de contradições, ambiguidades e complexidades, características da nossa sociedade, prossegue uma concepção de EJA reparadora e compensatória do acesso ao direito à educação, e que permanece um processo de ensino e aprendizagem com pouca qualidade aos jovens e adultos trabalhadores que tiveram esse direito negado historicamente.

Posteriormente, no capítulo III, *Institucionalização do PROEJA: Fundamentos e Princípios*, a intenção é a de analisar e aprofundar o movimento histórico de efetivação do PROEJA no contexto dos Institutos Federais em Santa Catarina, a gênese do PROEJA, e este sendo instituído como uma política social compensatória, no contexto da reforma educacional brasileira ocorrida nas últimas décadas. No capítulo, consideramos que o PROEJA foi criado como uma alternativa para o atendimento educacional de jovens e adultos trabalhadores que, na denominada idade certa, não tiveram as condições objetivas para a realização da educação obrigatória.

Criado pelo Governo Federal em 2005 e 2006, o Programa busca a recuperação da trajetória escolar nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade da EJA. Os cursos de PROEJA são oferecidos pelos Institutos Federais, pelas redes de ensino estaduais e municipais, e por instituições privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional com vinculação sindical. No contexto de transformação das políticas educacionais brasileiras, demandadas por organismos multilaterais para atender à necessidade da reestruturação do capital, o PROEJA foi implantado como um programa de formação educacional de integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com a pretensão de oferecer formação humana integral omnilateral a jovens e adultos trabalhadores carentes de Educação Básica e de Educação Profissional.

Destacamos ainda que a concepção de trabalho como princípio educativo é apresentada pelo Programa como o elemento articulador da formação humana integral pretendida e que está envolta em polêmicas no interior dos estudos marxistas, e que, no processo produtivo de modelo social do capital, o trabalho é subsumido ao capital, o trabalhador não produz valor de uso para si mesmo, para suprir as suas necessidades básicas, mas para a produção de mais valor. Por isso, o trabalho nessas circunstâncias é degradação, mutilação da generidade humana, um estranhamento em oposição a si mesmo. Em vista disso, questionamos a possibilidade de o trabalho ser princípio educativo para a emancipação do trabalhador.

Finalmente no capítulo IV, *O PROEJA nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina: realidade e contradições*, apresentamos os Institutos Federais em Santa Catarina e um mapeamento dos tipos de cursos de PROEJA oferecidos. Analisamos, ao mesmo tempo, o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente. A análise ocorreu com base na descrição e problematização dos cursos nas instituições pesquisadas, nos dados coletados empiricamente, como os projetos pedagógicos dos cursos e as entrevistas semiestruturadas em um roteiro de questões elaboradas previamente e realizadas com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores coordenadores de cursos, com base no referencial da ontologia crítica. Assim, tendo por fundamento os eixos categorias, recursos e fontes de financiamentos, formação inicial e continuada dos profissionais da educação; integração educacional e trabalho como princípio educativo, condições de trabalho dos profissionais da educação e trajetória formativa dos estudantes, procuramos compreender os aspectos determinantes da configuração dos cursos de PROEJA analisados. Destacamos que a falta de formação inicial e continuada permanente, formação continuada realizada em condições precarizadas, a carência de infraestrutura necessária para a realização do trabalho pedagógico e a falta de política de permanência condizendo com as necessidades dos estudantes, repercutem no oferecimento de ensino de qualidade e na permanência dos estudantes nos cursos.

Enfim, destacamos que a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal para a formação de jovens e adultos trabalhadores, mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital em tempo de

reestruturação produtiva, no contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego.

CAPÍTULO I: ANÁLISES DO PROEJA COM BASE NA PERSPECTIVA ONTOMETODOLÓGICA

Neste capítulo inicial, procuramos apresentar os fundamentos ontometodológicos da ontologia crítica utilizados para a análise do PROEJA. Este programa educacional em nível de Educação Básica, nas áreas da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional, é proferido como uma política educacional de inclusão, integração, formação integral do ser humano, com a finalidade de formar o trabalhador para o mercado de trabalho no contexto da sociabilidade e de crise do capitalismo. O PROEJA, conforme a documentação base de sua institucionalização aparece como uma política educacional “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2009, p. 32).

A perspectiva ontometodológica da ontologia crítica apresentada por György Lukács (1885-1971), com base nos fundamentos de Karl Marx (1818-1883), busca a compreensão do ser realmente existente em seu complexo e contraditório movimento. Isso significa compreender o PROEJA em sua complexa relação dos fenômenos sociais, no processo de apreensão das mediações do ser social entre o fenômeno aparente e a apropriação de sua realidade existente, compreendê-lo em seu ser-precisamente-assim. Nossa tarefa consiste em apresentar elementos a partir da perspectiva da ontologia crítica visto que esta permite ampliar a compreensão do ser social como ser histórico e contraditório, possibilitando a captação mais apurada do complexo educacional e de sua articulação com a realidade.

1.2 REFLEXÕES COM BASE NA ONTOLOGIA CRÍTICA

A ontologia crítica foi desenvolvida por György Lukács com base em “[...] tematizações marxianas, de indicações, pistas e formulações do próprio Marx, desdobradas sobre uma análise imanente da textualidade marxiana” (NETTO, 2012, p. 16), e representa um original desenvolvimento ontometodológico que possibilita a compreensão mais autêntica dos diversos complexos, dentre eles, o complexo educacional e de sua articulação com a totalidade do ser social. Isso significa compreender o processo histórico, conduzido pelo próprio homem de forma dialética. A perspectiva ontológica é histórica; assim sendo, ontologia e história não podem ser separadas, uma vez que a história é característica do ser social e, como tal, permite a apreensão

do ser social em sua historicidade e contradição. Uma ontologia crítica, que permite realizar uma crítica ontológica em momentos de alta complexidade ideológica e de negação dos sentidos e dos significados da reprodução da vida, ou seja, “[...] a partir das necessidades contemporâneas, especialmente da necessidade de o capital administrar todas as esferas da vida” (DUAYER, 2003, p. 8).

O PROEJA foi institucionalizado pelos Decretos 5.478/2005 e Decreto 5840/2005 e fundamentado nos Documentos Base (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a), anunciado como uma política educacional de inclusão, integração, de formação integral do ser humano, formação omnilateral com base no trabalho como princípio educativo, para promover Educação Básica e Educação Profissional integrada às pessoas jovens e adultas trabalhadoras que historicamente foram excluídas da formação escolar, e para a inclusão no trabalho com vista da redução da pobreza e da marginalidade.

Em momento de crise do capitalismo, que produz sucessivamente desemprego e lança os trabalhadores a uma condição na qual eles não têm como garantir a sua sobrevivência, a qualificação profissional, formação para o trabalho, significa formar para o não emprego, pois sabemos que a qualificação profissional, a empregabilidade, não garante o emprego. Sucessivamente, o processo produtivo vem suprindo a necessidade de trabalho vivo por trabalho morto, ou seja, a força de trabalho do trabalhador vem sendo substituída pela utilização do maquinário, pela automação, e os trabalhadores que permanecem no emprego têm sua força de trabalho muito mais explorada, gerando baixos custos da força de trabalho, e, conseqüentemente, produzindo maior competitividade entre os trabalhadores para conseguirem vender no mercado sua força de trabalho, e entre os capitalistas para manterem-se competitivos no mercado.

Para compreender esta complexa e intrincada problemática, entendemos que é imprescindível partir de uma análise ontometodológica de nosso objeto de estudo, pois como apontamos acima somente uma crítica ontológica nos permite desnudar e desobstaculizar a questão em foco e chegar à gênese de sua problemática.

Conforme Lukács (2012), a obra de Marx, a respeito do conhecimento, da ética, da política ou da economia política, constitui-se em uma unidade perpassada pela ontologia crítica. Desse modo, a investigação científica de Marx está em permanente diálogo crítico sobre os processos de objetivações e de apropriação da realidade, e

formaliza-se no método que se fundamenta na ontologia. Para se captar a especificidade do pensamento de Marx em sua totalidade, é necessário apreender os pressupostos ontológicos que fundamentam o método.

No desenrolar da filosofia moderna, observa-se uma polarização em termos de desenvolvimento da ontologia, de um lado ficaram os pensadores que procuraram dar prosseguimento e aperfeiçoamento ao “[...] inteiro legado da Renascença, de completar coerentemente a nova ontologia – sempre reforçada por novas conquistas da ciência” (LUKÁCS, 2012, p. 39), como Thomas Hobbes (1588-1679), Baruch Espinosa (1632-1677), Denis Diderot (1713-1784), entre outros. De outro lado, num processo de contraposição à nova ontologia ou mesmo na tentativa de negação de qualquer significado ontológico no processo de produção do conhecimento sobre o mundo material, ao assumirem uma posição gnosiológica que confere “[...] fundamentação teórico-gnosiológica ao cinismo político-eclesiástico belarminiano” (LUKÁCS, 2012, p. 39), George Berkeley (1685-1753) e Immanuel Kant (1724-1804) negam a ontologia. Berkeley inclusive afirma que uma substância material não pode ser conhecida em si mesma, e Kant concebe que não existe a coisa em si e, se existisse, não poderia ser conhecida como tal, e nada poderia se dizer a seu respeito.

Lukács (2012) considera que a filosofia clássica alemã é caracterizada por um duplo movimento: negação teórica da ontologia por Kant, apesar de sua práxis moral reverter para uma ontologia, e universalização da ontologia explícita de Hegel. No fim do século XVIII e início do XIX, o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) estabeleceu o domínio e a prioridade ontológica da razão em resposta à nova realidade advinda em consequência da Revolução Francesa, e que se contrapunha aos preceitos do pensamento filosófico iluminista. Hegel, em resposta ao desafio vindo da França e à necessidade de reorganização do Estado e da Sociedade alemã em bases racionais, “[...] busca compreender a relação dinâmica entre a ontologia, a teoria do conhecimento e a lógica, numa tentativa de superar o abismo entre as leis e formas do pensamento e as leis da realidade objetiva” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Hegel então se apresenta como o pensador que procurou reconciliar a filosofia com a realidade, explicitando,

[...] pela primeira vez, a complexidade e multilateralidade da dialética do singular, particular e universal, mostrando como ela se dá tanto na realidade como no pensamento. Seu

objetivo com esses esclarecimentos estava diretamente ligado ao propósito de analisar e resolver filosoficamente os problemas sociais e históricos. Pretendia superar, embora de forma idealista, o isolamento que vinha sendo feito entre as leis e formas do pensamento e as leis da realidade concreta, pois considerava que as leis do pensamento são as mesmas leis do ser, já que as leis do pensamento refletem o conteúdo objetivo das leis do ser (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Assim, para que se possa ter como válido determinado conceito sobre a realidade, tal conceito deve ser encontrado no interior do pensamento e, com isso, o conteúdo da realidade é transposto para o plano do pensamento conceitual, e o conceito passa a ser a atividade do pensamento e, como tal, a expressão verdadeira da realidade.

Hegel então concebe que a mola motora do conceito e da realidade é a dialética, que, segundo ele, consiste em um processo que inclui o negativo e o positivo no objeto, e no qual o objeto torna-se falso para, em seguida, voltar à verdade. Com esse princípio, entende-se que não há uma única coisa no mundo que não possua em si próprio o ser e o nada. As coisas são, na medida em que a todo o momento de seu ser, algo que ainda não é vem a ser, e algo que agora é passa a não ser em momento seguinte. Isso põe à mostra o caráter processual de toda a realidade que se desenvolve segundo um processo de tese/antítese/síntese.

Hegel não foi o primeiro filósofo a tratar da dialética,

[...] mas é o primeiro – pós Heráclito – para quem a contradição forma o princípio ontológico último, e não algo a ser de algum modo filosoficamente superado, como ainda era o caso da “intuição intelectual” de Schelling. A contraditoriedade como fundamento da filosofia e, em combinação com isso, o processo real como realização da razão constituem, por conseguinte, os fundamentos ontológicos do pensamento hegeliano. Essa combinação faz com que lógica e ontologia concresem em Hegel num grau de intimidade e de intensidade até então desconhecido (LUKÁCS, 2012, p. 182).

Segundo Lukács (2012), em primeiro lugar, Hegel apresenta a categoria da contradição no tempo presente e como intrínseca à realidade, como uma categoria propriamente ontológica, entendida como base dinâmica de toda a realidade, como fundamento da realidade e como base do pensamento ontológico racional acerca da realidade. Hegel concebe que a categoria da contradição dialética não é um simples devir universal como em Heráclito, nem uma sucessão de graus de apreensão do mudo pelo pensamento, como em Nicolau de Cusa, mas é uma articulação entre sequência dialética e historicidade real (LUKÁCS, 2012, p. 183).

Nessa direção Lukács (2012) no capítulo denominado de *A falsa e a autêntica ontologia de Hegel*⁴; adverte que essa denominação não pretende indicar o que seria correto e o que seria insustentável, ou o que estaria vivo e o que estaria morto no pensamento de Hegel, mas indicar que os aspectos falsos e os aspectos autênticos do pensamento hegeliano apresentam-se em uma unidade e em uma ligação indissolúvel. A tarefa a que Lukács se propôs consiste em mostrar os aspectos do pensamento de Hegel que conduzem a um caminho que leva à filosofia do futuro e às feições atrofiadas que desembocam num beco sem saída.

Um primeiro aspecto falso que Lukács (2012) aponta no pensamento de Hegel localiza-se no plano do seu sistema filosófico que aparece no presente envolto a “[...] uma harmonia lógico-ideal entre sociedade e Estado, de modo que na esfera da práxis moral o dever-ser abstrato perde qualquer sentido de autenticidade, já que no presente a realidade se mostra conciliada com a ideia” (LUKÁCS, 2012, p. 184). E um primeiro aspecto autêntico da filosofia hegeliana indicado por Lukács situa-se no plano do método dialético, no que se refere à dialética interna da realidade, que é caracterizada por contradições inconciliáveis, e esse aspecto “[...] representa um dos momentos mais progressistas da filosofia hegeliana” (LUKÁCS, 2012, p. 184).

Os traços progressistas da filosofia hegeliana representam um grande passo em direção à elaboração de uma nova ontologia, de uma ontologia inteiramente verdadeira na qual a “[...] realidade se apresenta em devir concreto, a gênese é a derivação ontológica de toda objetividade” (LUKÁCS, 2012, p. 199). A processualidade é uma categoria central para a nova ontologia, pois apresenta um caráter dialético, que se manifesta objetivamente em desigualdade. É verdade

⁴ Na primeira parte da obra *Para a ontologia do ser social*, de Georg Lukács, publicada no Brasil em 2012, em edição completa, capítulo 3.

não ser possível se banhar duas vezes no mesmo rio, mas também é verdade que o rio, em sua ininterrupta mudança de identidade, reproduz ininterruptamente elementos dessa originária identidade de maneira desigual (LUKÁCS, 2012).

Outro aspecto autêntico da ontologia hegeliana é a categoria da totalidade, apresentada por Hegel como sendo “[...] muito mais do que um compêndio sintético da universalidade extensiva”, mas como a

[...] estrutura fundamental na edificação da realidade em seu todo. Portanto, essa realidade total não só possui enquanto tal uma constituição totalitária, mas consiste de partes, de “elementos”, que também são, por seu turno, estruturadas como totalidades. O todo do qual Hegel fala, de modo programático, é uma totalidade que se constrói com as inter-relações dinâmicas de totalidades relativas, parciais, particulares (LUKÁCS, 2012, p. 237- 238).

Lukács ressalta que a categoria da totalidade é um elemento essencial para a formulação da nova ontologia e configura parte constitutiva do núcleo dialético ontológico da filosofia de Hegel. Assim, os componentes essenciais da ontologia hegeliana são os seguintes:

[...] concebe a realidade como uma totalidade de complexos que são em si mesmos, relativamente, também totalidades; a dialética objetiva consiste na gênese real e na autoexplicitação, interação e síntese reais desses complexos; por isso, também o absoluto, enquanto quintessência [*Inbegriff*] desses movimentos totais, não poderá jamais converter-se na imobilidade de uma indiferença transcendente com relação aos movimentos concretos; ao contrário, enquanto síntese concreta dos movimentos reais, ele também é – sem prejuízo de seu caráter absoluto – movimento, processo; a forma originária da contradição hegeliana, a identidade da identidade e da não identidade, mantém-se ineliminavelmente ativa também no absoluto (LUKÁCS, 2012, p. 241-242, grifos no original).

Entre os elementos classificados como falsos na ontologia de Hegel por Lukács (2012), está a problemática relação entre lógica e ontologia. A lógica em Hegel é concebida ontologicamente, ou seja, as categorias lógicas são apresentadas como idênticas à coisa em si, à realidade, e em um edifício sequencial de categorias e raciocínios logicistas-hierárquicos. A realidade, a coisa em si, se manifesta de maneira forçada em formas lógicas, em categorias lógicas, e, assim, o pensamento hegeliano produz uma unidade espiritual da lógica com a ontologia. Desse modo, as categorias lógicas passam a “[...] ser entendidas como componentes dinâmicos do movimento essencial da realidade, como grau ou etapa no caminho do espírito para realizar a si mesmo” (LUKÁCS, 2012, p. 198).

Lukács prossegue sua análise sobre o que considera “feições trágicas” da ontologia elaborada por Hegel, sobre o que considera como a falsa ontologia hegeliana, destacando também o problema da identidade de sujeito e de objeto, isto é, do sujeito-objeto idêntico, que considera conhecedor e conhecido como uma coisa só. Lukács (2012) entende que a formulação sujeito-objeto idêntico é um mito filosófico que violenta os fatos ontológicos fundamentais e representa uma formulação filosófica trágica. Na tentativa de superar simultaneamente o elemento mecanicista do antigo materialismo, sobretudo do materialismo de Baruch Espinoza (1632-1677), e do elemento transcendente-subjetivista do idealismo kantiano, Hegel postulou

[...] a identidade do sujeito e do objeto, ou seja, foi levado a uma posição não só insustentável enquanto tal, do ponto de vista de uma ontologia realista, mas também a uma posição que, sob alguns aspectos, pertence a um passado superado (LUKÁCS, 2012, p. 205).

Observamos que para Lukács a formulação lógica de Hegel abstrata universal, presa na camisa de força do sujeito-objeto idêntico, acaba por desfigurar a particularidade do ser social. Concebe uma forma homogênea de pensamento atribuída ao espírito absoluto de objetividade alienada, separado do processo da realidade e desse modo condução à deformação do conhecimento da realidade.

Ainda destacamos como falsa ontologia de Hegel o seu carecimento no processo de apreensão e reconhecimento da historicidade da natureza, embora ele tenha dado destaque para a historicidade do ser social. Isso é um problema crucial, pois que a

ontologia do ser social está edificada nos fundamentos da ontologia da natureza. Hegel se manteve “[...] cego para a historicidade da natureza, como também chega refutar por princípio a existência do problema enquanto tal. [...] Esta é uma das mais importantes contraditoriedades da ontologia hegeliana” (LUKÁCS, 2012, p. 208). Ao assumir tal posição, Hegel ignora o fato de que está no cosmo a origem do ser social e deixa de conciliar o mundo natural com o mundo do ser social, ao situar o mundo natural como instância estranha ao ser social. Dessa forma, Hegel concebe a natureza como ser-outro da ideia, isto é, idealiza uma natureza ontologicamente estranha ao sujeito (LUKÁCS, 2012, p. 210).

Conforme Lukács (2012), a necessária renovação no marxismo passa pela necessidade de conceber uma nova forma de compreender o ser, uma nova ontologia, fundada e fundante na base da realidade objetiva da natureza e como base real do ser social, ou seja, que ao mesmo tempo seja “[...] capaz de apresentar o ser social em sua simultânea identidade e diferença com a ontologia da natureza” (LUKÁCS, 2012, p. 232). Por isso, ao ocultar ou ignorar a história da natureza, o pensamento hegeliano, no referido aspecto, desvia-se para o caminho de uma falsa ontologia. Na concepção logicista de Hegel do sujeito-objeto idêntico não é possível perceber o movimento de superação e de permanência do ser no processo de transformação do ser em-si em ser para-si. No processo de desdobramento do ser em-si ao ser para-si, que ocorre sempre em um movimento longo, desigual e contraditório do processo histórico, a superação do ser em-si por meio de sua modificação em um ser para-si está presente o movimento consistente e determinante de anulação, conservação e elevação do ser a um patamar superior. Esse processo de maneira similar acontece na transformação do ser inorgânico em ser orgânico e na transformação do ser orgânico em ser social, em ambos os processos de superação e elevação a níveis elevados, observamos que há a conservação de elementos anteriores. De modo que o ser social continuamente representa “[...] uma refuncionalização das categorias do ser orgânico e do ser inorgânico, que ele jamais estará em condições de se soltar dessa base” (LUKÁCS, 2013, p. 310). Da falsa ontologia de Hegel de logicização das factuais ontológicas existe uma “[...] manobra interna que o prende numa antinomia rígida e falsa: na antinomia de onipotência e impotência, que nada tem a ver com a real facticidade ontológica” (LUKÁCS, 2013, p. 308).

Como podemos observar, Hegel considera o pensamento a base de todo o processo de desenvolvimento da realidade. Melhor dizendo, para Hegel, o pensamento constitui a própria realidade, o próprio ser.

Karl Heinrich Marx (1818-1883) inicia a sua trajetória teórica em 1841, então com 23 anos, ao receber o título de doutor em Filosofia na Universidade de Jena, com a dissertação *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*. Mas, foi entre os anos de 1843 e 1846⁵, quando se confronta teoricamente com a filosofia de Hegel, sob a influência do filósofo materialista Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872), que Marx começa a revelar seu perfil de pensador original e formula uma crítica sobre a posição de Hegel, ao conceber que Hegel considerava que a história é a história do pensamento e assim, precisamente, que a história reconhecida em seu próprio raciocínio.

Marx, com base em seus escritos dos anos 1840, realiza uma apropriação crítica da teoria hegeliana, produzindo uma inversão materialista da teoria idealista. Segundo Marx, diferentemente de Hegel, o ponto de partida está na práxis, e esta é a base primeira para o desenvolvimento das faculdades intelectuais e do próprio pensamento. E o conhecimento surge na

[...] prática do sujeito como produto de reflexão sobre sua prática. O sujeito não é aí reduzido à sua consciência, não é redutível à sua atividade de pensamento. A atividade humana se concretiza e se desenvolve com o conhecimento que o sujeito vai elaborando a partir de sua prática, na medida em que, desenvolvendo essa prática, vai captando cada vez mais as leis objetivas da realidade, apropriando-se delas como base para sua prática seguinte. Assim, as leis e formas do pensamento refletem as leis do ser. Quanto mais o pensamento através da prática humana captar tais leis, mais o sujeito capta o movimento da realidade e pode, com base nessas leis, transformar a realidade (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

A partir desta compreensão se exprime de forma radicalmente diferente a materialidade do mundo objetivo que concebe a objetivação da essência realmente objetiva do real, essência verdadeiramente

⁵ São desse período os textos: Sobre a questão judaica (1843), Crítica da filosofia do direito de Hegel (1844), Crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução (1844), Manuscritos econômico-filosóficos (1844), A sagrada família: ou crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes (primeiro trabalho em conjunto com Engels) (1844), Teses sobre Feuerbach (1845) e A ideologia alemã (em conjunto com Engels) (1846).

objetiva do ser social e de toda práxis social. Esta que ao mesmo tempo é inseparável da objetividade do ser social se revela em atividades alternativas dos sujeitos sociais, para atuarem de modo objetivo sobre o mundo objetivo que reformula seu próprio ser de sujeitos que põem objetivações.

Com base em uma revisão crítica sobre a filosofia do direito de Hegel e de outros estudos e escritos produzidos durante os anos 1840, as investigações de Marx foram conduzidas para a seguinte conclusão:

Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil” (*bürgerliche Gesellschaft*), seguindo os ingleses e franceses do século XVIII; mas que a anatomia da sociedade burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*) deve ser procurada na Economia Política. Comecei o estudo dessa matéria em Paris, mas tive que continuá-lo em Bruxelas, para onde me transferi em consequência de uma ordem de expulsão do Sr. Guizot. O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1986, p. 25, grifos no original).

Ao fazer uma diferenciação do seu método com o método de Hegel, Marx afirma que a dialética nas mãos de Hegel sofre uma mitificação, todavia Hegel foi “[...] o primeiro a expor as formas gerais de movimento de maneira ampla e consciente”, mas salienta que é “[...] necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional do invólucro mítico” (MARX, 1985, p. 20). Desse modo, Marx acolheu criticamente a concepção dialética de Hegel, conforme as próprias palavras do autor:

Por sua fundamentação, meu método dialético não se difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo do pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do humano (MARX, 1985, p. 20).

O movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador constitui a apreensão da realidade em forma de categorias, posto que, segundo Marx, as categorias são formas de ser, determinações da existência. Assim, o objeto da pesquisa que ora apresentamos procura compreender a configuração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de jovens e Adultos em Santa Catarina e cuja objetividade não depende da existência do sujeito pesquisador. A função do pesquisador consiste em ir além da aparência fenomênica do objeto para apreender a sua essência, sua estrutura, dinâmica e suas múltiplas determinações. Isso significa que, necessariamente, a produção do conhecimento inicia pelo conhecimento imediato da aparência empírica do fenômeno, sendo a aparência um primeiro nível da realidade e que não deve ser descartada do processo de apreensão da essência do objeto. Em outras palavras, o método de pesquisa consiste na captura da essência do objeto, partindo da sua aparência. Ao se capturar a essência do objeto, isto é, a sua estrutura e dinâmica, mediante procedimentos analíticos, o sujeito pesquisador poderá reproduzir o objeto no nível do pensamento, tal como Marx (1985, p. 20, grifo do autor) descreve:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*.

Contrário às proposições metodológicas hegelianas, Marx demonstra que não é o pensamento ou o agir humano individual que criam a realidade objetiva ou as estruturas sociais. Demonstra que há um caráter objetivo da realidade, que há uma existência em si mesma da realidade e, por isso, o mundo não é produto da imaginação de seres humanos individuais. A realidade exterior tem autonomia em relação aos sujeitos que a percebem, e as estruturas sociais pré-existem em relação aos sujeitos, posto que a atividade humana requer a existência de condições anteriores ao agir humano. Isto não significa que existe um “determinismo” das estruturas sobre os sujeitos, dado que, ao mesmo tempo em que as estruturas sociais têm uma autonomia relativa em relação aos sujeitos, as estruturas sociais e o agir humano possuem uma relação dialética estruturada pela realidade social.

Lukács (2012) afirma que ninguém se ocupou tão extensamente da ontologia do ser social quanto Marx, desta que é uma nova ontologia em duplo sentido: nova no que se refere à tradição filosófica e nova no interior da tradição marxista. Somente com a ontologia crítica, é possível superar os grandes obstáculos para compreender o ser autêntico do ser social, com gênese no ser orgânico e no ser inorgânico. A ontologia crítica de Marx é uma crítica ontológica, por isso não se limita a efetuar uma “crítica criativa” para apenas controlar os processos dialéticos, mas também para revelar novos processos realmente dialéticos, que têm sua gênese nos “[...] princípios mais profundos do ser social, da prioridade ontológica da práxis em contraposição à simples contemplação da realidade efetiva, por mais energeticamente que esta se oriente para o ser” (LUKÁCS, 2010, p. 71).

Com isso, pode-se perceber que o método marxiano possui uma base ontológica, e esse pressuposto compreende a existência da realidade, a existência do objeto do conhecimento independente do processo do conhecimento. Isso significa também que, conforme Marx, o método não é um conjunto de regras subjetivas que objetivam a

elaboração do objeto do conhecimento, já que ele não é um constructo do sujeito do conhecimento e referido objeto tem uma existência real que determina a trajetória a ser percorrida pelo sujeito do conhecimento.

Essa perspectiva ontológica do método marxiano compreende o reconhecimento do movimento e da organização da realidade social em uma lógica própria, lógica esta que é consequência do movimento da realidade objetiva e cuja função é a de captar o movimento real da própria realidade e representá-la no pensamento por meio das categorias.

Com isso, constata-se os fundamentos ontológicos do método marxiano. No entanto, é necessário, também, apresentar alguns elementos dessa ontologia. Em seguida, nesta seção, faremos algumas considerações a respeito de alguns pressupostos ontológicos da ontologia crítica presente no interior da obra marxiana.

Lukács explica que Marx instaura os fundamentos de uma ontologia de novo tipo, nessa direção, para Lukács a categoria fundamental da ontologia do ser social é o trabalho, que é a primeira atividade dos seres humanos, mediante a qual eles produzem, reproduzem e transformam sua própria vida. Assim se concebe o trabalho como o protótipo de todas as outras atividades humanas, e é uma atividade vital para que, o ser humano, o ser social, possa se desenvolver a atuar sobre a natureza externa, modificando-a e, ao mesmo tempo, modificando-se, complexificando as condições necessárias para a continuidade da própria existência humana. Essa é uma noção de trabalho em geral, representativa de uma visão universal das formas particulares de trabalho historicamente existentes (o trabalho escravo, o servil, o assalariado, entre outros), conforme é apresentada por Marx (1985, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela

adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Podemos, então, observar nas palavras de Marx que o trabalho é, antes de tudo, uma relação entre o homem e a natureza. Por meio do trabalho, o homem satisfaz suas necessidades e afirma sua objetividade de ser social. De um ser que possui objetividade fora de si, de um ser carente, e que, pelo trabalho, age sobre a natureza e constitui a espécie humana. Marx concebe as relações do homem com sua história na perspectiva do ser social historicamente determinado. Isso conduz a uma orientação radicalmente nova, tanto das relações do indivíduo com sua história, como com a história do gênero humano em sua totalidade.

O filósofo húngaro George Lukács (1885-1971)⁶ ao expor as fronteiras do ser e agir marxiano, afirma que a obra econômica de Marx

⁶ O filósofo húngaro George Lukács produziu a obra *Para a ontologia do ser social*, em seus últimos oito anos de vida, como uma “introdução” à *Ética* que pretendia escrever. Antes de escrever a *Ética* Lukács sentiu a necessidade de elaborar uma introdução a ela, apresentado os fundamentos ontológicos, as formulações histórico-sistemáticas dos fundamentos do Materialismo Histórico de Marx, sendo rigorosamente fiel à produção marxiana quanto à especificidade do ser social. Antes de escrever a pretensa obra *Ética*, Lukács procurou estabelecer a determinação histórico-concreta do modo de ser e de reproduzir-se do ser social, pois entendia que sem uma teoria do ser social, sem uma explicitação ontologia, não seria possível elaborar uma *Ética* dos princípios dos do Materialismo Histórico. A *Ética* nunca foi escrita, apesar de até o fim de sua vida, Lukács continuar pretendendo escrevê-la. Depois de finalizada a redação da “Introdução a *Ética*”, insatisfeito com alguns aspectos, Lukács iniciou a produção de “Nova Introdução” para esclarecer algumas de suas posições. Tal como a primeira, essa segunda obra somente foi publicada postumamente com o título de *Prolegômenos para uma ontologia do ser social. Questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Os dois volumes de *Para a ontologia do ser social* foram publicados na língua italiana em 1976 e 1981, e *Prolegômenos para uma ontologia do ser social. Questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*, foi publicada em italiano em 1990. No ano de 1986 *Para a ontologia do ser social* foi publicada em alemão, precedida de *Prolegômenos para uma ontologia do ser social. Questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. No Brasil as primeiras publicações de capítulos da primeira parte de *Para a ontologia do ser social* foram publicados em 1979 e início dos anos 1980, com a tradução de Carlos Nelson Coutinho. Somente nos anos 2010 é efetuada a publicação completa da ontologia de Lukács, em três volumes, pelo Editorial Boitempo: *Prolegômenos para uma ontologia do ser social. Questões de princípios para uma ontologia hoje*

está penetrada por um espírito científico que jamais renuncia à consciência e à visão crítica, em sentido ontológico. Ou seja, a ciência da economia produzida por Marx exprime o autêntico conteúdo de ser, de sua constituição ontológica:

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A transição para a cientificidade pode tornar mais consciente e mais crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou até mesmo fazê-la desaparecer. A economia marxiana está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como metro crítico permanentemente operante. Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (LUKÁCS, 2012, p. 293).

Lukács (2012) esclarece que as ações dos indivíduos singulares repercutem, sem cessar, na vida dos outros e, ao menos potencialmente, são capazes de influir na sociedade inteira e, no limite, no destino mesmo do gênero humano. A história humana é compreendida por Lukács como constantemente atravessada pela tensão entre dois polos da sociedade: o gênero humano, como síntese e totalização das ações individuais; e as ações dos indivíduos em sua singularidade e particularidade histórica.

Ao conceber o trabalho como forma originária de toda práxis humana, Lukács indica que há uma impossibilidade de supressão da relação entre ser social e natureza orgânica e inorgânica, o que caracteriza uma concepção unitária de homem (ser biológico e ser espiritual). Nesse contexto, o trabalho constitui momento determinante

tornada possível, em 2010, *Para a ontologia do ser social*, primeira parte em 2012 e *Para a ontologia do ser social*, segunda parte em 2013 (NETO, 2012).

da reprodução do ser social, e ao mesmo tempo o salto ontológico do gênero natural (demais animais) para o ser social, iniciando o processo de autocriação humana (base genética do surgimento dos valores sociais) no desenvolvimento de um mundo cada vez mais social (afastamento das barreiras naturais), paralelo à conversão progressiva da natureza em produtos sociais. Lukács (1978, p. 3) faz a seguinte descrição desse salto ontológico do ser orgânico para o ser social:

Podemos aqui nos ocupar somente da ontologia do ser social. Contudo, não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico. A ciência já está descobrindo as formas preparatórias de passagem de um tipo de ser a outro; e também já foram esclarecidas as mais importantes categorias fundamentais das formas de ser mais complexas, enquanto contrapostas àquelas mais simples: a reprodução da vida em contraposição ao simples torna-se outra coisa; a adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva, etc. Ademais, tornou-se claro que, entre uma forma mais simples de ser (por mais numerosas que sejam as categorias de transição que essa forma produz) e o nascimento real de uma forma mais complexa, verifica-se sempre um salto; essa forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” da forma mais simples.

Para que o trabalho possa surgir, explica o autor, enquanto base dinâmico-estruturante do ser social, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica, diferente das abelhas, por exemplo, cuja divisão das atividades expressa somente uma diferenciação biológica dos exemplares da espécie. Essa diferenciação não consegue tornar-se princípio de desenvolvimento ulterior, no sentido de um ser de novo tipo, encerrando a espécie no próprio desenvolvimento biológico. Nesse sentido, Lukács (1978, p. 4) afirma que

[...] a essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal.

Lukács concebe o pôr teleológico, como a projeção, o momento da ideação que precede todo ato de trabalho, e que é definido como o fenômeno originário da vida social. Destaca que o trabalho é formado por posições teleológicas que põem em funcionamento séries causais. Teleologia e causalidade formam uma unidade, na qual uma pressupõe a outra. Para que a finalidade do processo de trabalho se realize, é fundamental pôr em ação a causalidade dos objetos. Por isso, a causalidade constitui-se em uma causalidade posta, visto que funciona para atender à finalidade do processo de trabalho. Por outro lado, na práxis social, os resultados das intenções humanas (*télos*) acarretam consequências muito mais imprevisíveis, ou seja: entre o fim projetado pelo sujeito e as causalidades por ele postas em movimento, intervém uma mistura muito maior de incertezas do que as que aparecem no trabalho, porque, na práxis social, o sujeito jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode aparecer até mesmo contrário às intenções originais do sujeito, pois esse resultado sempre depende (se... então) de circunstâncias (histórico-sociais, econômicas, naturais, etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais.

A práxis social, tendo o trabalho como modelo, contém em si um caráter contraditório. De um lado, expressa decisão entre alternativas – todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, sugere uma tomada de decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. Assim, forçados pelas circunstâncias, os homens tomam certas decisões que determinam as orientações da vida social, tal como afirma Lukács (1978, p. 6):

[...] os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo, “sob pena de se arruinarem”. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que

frequentemente atuem contra sua própria convicção.

Dessa forma, o ser social funda-se em um conjunto de determinações contraditórias, tipo base e superestrutura, forças produtivas e relações de produção, luta de classes, etc. Essas determinações estabelecem uma estreita ligação com o caráter complexo do ser social. Essa contradição e a interação dialética entre os opostos estabelecem a forma de relação dos complexos sociais, tanto as relações do complexo do trabalho, como a dos complexos entre si.

Lukács (1978, p. 14) afirma que a tarefa da ontologia materialista tornada histórica é de

[...] descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam “mudamente”; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si.

Os aspectos ontológicos apresentados no item anterior indicam importantes princípios metodológicos. A propriedade do ser social, como uma totalidade, requer que o conhecimento ontologicamente norteado deve tomar o objeto do conhecimento como componente de uma totalidade. Nessa direção, a produção científica não pode ficar restrita à descrição dos fatos isolados que se agregam ao conjunto de outros fatos também apresentados isoladamente. Ao contrário, torna-se fundamental procurar a concretude de cada fato e o seu vínculo com todas as partes que formam a totalidade do ser social.

Nesse sentido, a orientação metodológica marxiana conduz ao entendimento de uma perspectiva de homem, de sociedade, de mundo e de conhecimento como historicamente legitimados, em relações

dinâmicas e dialéticas que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos podem ser racionalmente compreendidos pela determinação das relações que os constituem. Desses pressupostos decorre um princípio metodológico que consiste em compreender o conhecimento como uma produção que apreende as manifestações concretas das relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Aprender e representar essas relações exige um método que parte do concreto empírico – forma como a realidade manifesta-se – e, mediante uma determinação mais precisa, por meio da análise, chega às relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise da realidade, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem. E mais:

O processo de captação e descobrimento do *sentido* da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente *sentido*, graças ao qual ele pode compreender o *sentido* da coisa. É possível, portanto, compreender o *sentido objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um *sentido* correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social. Cada grau de conhecimento humano, sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade é uma atividade baseada na práxis objetiva da humanidade e, portanto, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor. [...] Na apropriação prático-espiritual do mundo, da qual e sobre o fundamento da qual derivam originariamente todos os outros modos de apropriação – teórica, artística etc. – a realidade é, portanto, concebida como um *todo indivisível de entidades e significados*, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor (KOSIK, 1995, p. 29-30, grifos no original).

Kosik (1995) lembra que a dialética da realidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da

realidade e oferecer um quadro total dela. É uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta é a teoria da realidade como realidade concreta.

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que, antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico, na medida em que é examinado como momento de um determinado todo, que desempenha uma função dupla, única, capaz de transformá-lo, efetivamente, em um fato histórico: de um lado definir a si mesmo e, do outro, definir o todo.

Kosik (1995, p. 37) salienta ainda que Marx faz a distinção entre o método de investigação e o método de exposição. O método de investigação compreende três graus: (1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material; (2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; (3) investigação da coerência interna, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Ainda segundo o autor, sem o domínio do método de investigação, a dialética não passa de especulação vazia. Já o método de exposição, no qual a ciência inicia a própria exposição, é o resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científico da matéria.

Na investigação, o início é arbitrário, confuso, enquanto a exposição é a explicitação da coisa, mas sem um início. A interpretação nunca é desenvolvida, explicitada, mas, sim, uma combinação “caótica” ou um contínuo saltar de um assunto para outro de forma episódica, não sendo um desenvolvimento interno e necessário da coisa em si, mas o reflexo da coisa, a aparência. Dessa forma,

[...] a dialética *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1995, p. 39, grifos no original).

Outro autor, Thompson (1981), também apresenta considerações a respeito do método marxiano. Das inúmeras indicações oferecidas pelo historiador, a que apresenta elementos da base ontometodológica é a *lógica histórica*, na qual o autor realiza uma formulação do lugar próprio da empiria e da teoria. Crítica a noção de que a teoria tenha um lugar fora da realidade, ou, ainda, a ideia de que a empiria, por si própria, pode revelar espontaneamente sua significação.

Desenvolve, em defesa do materialismo histórico, algumas proposições que definem a *lógica histórica*. Trata-se de um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, pois possibilita o estudo dos fenômenos em movimento e exige constantes modificações nos seus procedimentos de análise, para captar os movimentos do evento histórico.

Thompson (1981) sublinha a primazia da ontologia na constituição e compreensão do processo histórico. Isso significa dizer que a história real existe independentemente de qualquer esforço cognitivo do sujeito e de quaisquer categorias ou conceitos empregados. É certo que a construção de conceitos históricos não é privilégio do materialismo histórico. Todavia, o pesquisador, ao empregar conceitos generalizados pela lógica – tal como exploração, hegemonia, luta de classes –, deve procurar confrontá-los com as evidências, não tanto como modelos, ou regras fixas, mas, antes, como “expectativas”, uma vez que os acontecimentos reais, dadas suas irregularidades e complexidade, não obedecem a regras. Esse confronto acontece, efetivamente, por meio de um diálogo entre conceito e evidência.

Diálogo que o pesquisador vai conduzindo mediante a proposição de hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro:

O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas (THOMPSON, 1981, p. 49).

Na *Introdução* (escrita em 1959) da obra *Para a crítica da economia política*, Marx apresenta as maneiras de se captar a realidade existente. No item *Método da economia política*, o autor demonstra que não se conhece cientificamente a realidade partindo unicamente da realidade imediatamente apresentada, isto é, da maneira como ela aparece de imediato. Concebe que o caminho correto para conhecer a realidade, com sua rica totalidade de determinações e relações diversas, característico do método, começa com a determinação das relações mais simples e determinantes para chegar à totalidade social nas suas múltiplas determinações e, desta, às determinações mais simples novamente.

No método que parte da totalidade social, da população, para as determinações da realidade, suas representações são determinações abstratas; enquanto no método que parte das determinações mais simples para a totalidade, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Nesse sentido, Marx (1986, p. 14-15) afirma que:

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população produzindo em determinadas condições e também certos tipos de famílias, de comunidades ou Estado. O valor de troca nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo vivo e concreto já dado.

Essas considerações de Marx sobre o método podem parecer, à primeira vista, com procedimentos de caráter analítico-sintético à maneira dos procedimentos clássicos cartesianos, já que, em primeiro lugar, é feita a análise de um todo complexo, a população, para chegar às determinações cada vez mais simples. Após a abstração dos conceitos mais simples, chega-se aos sistemas econômicos, como os de Smith e

Ricardo, que delineiam o caminho de retorno, da síntese, que é o caminho científico correto.

Caso o método de Marx se restringisse só a isso não teria proposto qualquer inovação relativamente aos métodos mecanicistas, racionalistas, analítico-sintéticos, típicos dos séculos XVII e XVIII. Mas, com certeza, Marx foi muito além disso, conforme comenta Labastida (apud MORAES, 2000, p. 33), sobre esse aspecto:

Não só interessa a Marx a combinação das múltiplas contradições que se apresentam no interior de um todo complexo [...] tampouco lhe interessa apenas a ordem em que hierarquicamente se encontram as partes no interior do todo [...] de vez que esse tipo de movimento interno já foi examinado pelo organicismo [...]. A Marx interessa, ademais, o sentido de tais contradições: seu desenlace possível, sua negação determinada não apenas como função individual, senão como sistema de leis. Igual, poder-se-ia dizer, que em Hegel. Mas, à diferença de Hegel, o método de Marx procede da força de produzir conceitos que reproduzem o todo real: o todo de pensamento intenta reproduzir o todo real, ou seja, ser momentânea e parcialmente idêntico ao todo real, ao todo concreto.

Como vimos o método marxiano consiste em conduzir a reprodução do concreto no pensamento, como processo de síntese de “múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”, consiste em uma maneira de o pensamento captar o concreto, um meio de representar esse concreto no processo do pensamento. Esse caminho não se configura, de maneira alguma “[...] como um processo de gênese do próprio concreto. Ao contrário do que afirmam as ilusões idealistas, as categorias refletem a realidade, não a criam” (MORAES, 2000, p. 33).

Conforme apresentamos anteriormente, Lukács assinala que a obra de Marx indica uma ruptura no que diz respeito às abstrações do idealismo filosófico que violentam a realidade. Além disso, deixa claro que o método de Marx parte de uma questão central e importante, a questão do ser social, e precisamente “[...] assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência” (LUKÁCS, 2012, p. 294).

Lukács esclarece que o método de Marx, partindo da questão central, segundo a qual, quando se trata do ser social, o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência ganha centralidade. A vida cotidiana frequentemente oculta a essência do próprio ser, em vez de revelá-lo. A ciência, em condições históricas favoráveis, pode fazer tal revelação, mas também pode obscurecer ou ocultar. O agir interessado representa um componente ontológico qualitativamente novo em Marx, em virtude da ligação entre fenômeno e essência com a práxis. Todo processo acabado tem no resultado o desaparecimento de sua gênese, e o pensamento científico nasce quando é abandonada a ideia imediata e definida, tornando visível sua processualidade. Para além da aparência final, no processo, o ser age interessado. Nesse contexto compreendemos que a história é a história da luta de classes e, se isso não se vê dessa forma, é porque quem detém os meios materiais detém também os meios ideológicos de representação da existência. A afirmação filosófica de Marx tem, aqui, caráter de crítica ontológica às falsas representações, pois, quando o agir interessado apoia-se sobre os interesses de grupos sociais, a ciência vira instrumento que faz desaparecer a essência.

Nesse sentido, Lukács concebe que Marx revela algo novo na medida em que a ciência tem na verificação dos fatos a totalidade do ser social. Marx apresenta uma cientificidade na qual o processo de generalização nunca abandona a verificação dos fatos singulares. Em toda representação conceitual da realidade concreta, sempre tem em vista a totalidade e o significado de cada determinação singular. Marx tem “[...] sempre em vista a totalidade do ser social e, com base nela, utiliza esse método para avaliar a realidade e o significado de cada fenômeno singular” (LUKÁCS, 2012, p. 296). As considerações ontológico-filosóficas da realidade em-si, que se formulam em forma de crítica e autocrítica, têm o propósito de poder captar a plena concreticidade da realidade em suas formas próprias de ser do que lhe é precisamente específico. Por isso se acredita que

[...] Marx criou uma nova forma tanto de cientificidade em geral quanto de ontologia; uma forma destinada a superar no futuro a constituição profundamente problemática, apesar de toda a riqueza dos fatos descobertos, da cientificidade moderna. [...] Parte da totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas as suas intrincadas e

múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível. A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 2012, p. 296- 297).

Importante destacar que o método marxiano não é uma síntese entre os métodos da dedução e da indução, mas procedimentos dedutivos e indutivos podem estar presentes em diversos momentos da obra de Marx, sem, contudo, determinar a natureza de seu método. O que determina a natureza do método em Marx é a presença da crítica ontológica, dimensão ausente nas tentativas de síntese entre a indução e a dedução que se sustentam meramente no campo da epistemologia, das abordagens gnosiológicas.

A ontologia crítica presente no método marxiano apresenta os passos fundamentais para a captação da lógica do objeto e de sua representação na mente. Esse é o método característico da concreticidade da realidade em suas formas próprias de ser do que lhe é precisamente específico. Esse método tem por finalidade chegar à constituição ontológica do real, ao conjunto de relações contraditórias de cada fenômeno particular. Somente descobrindo a estrutura ontológica fundamental da realidade, em suas múltiplas determinações e contradições, em seu caráter de movimento e totalidade processual e complexa, é que podemos conhecê-la cientificamente, e mais, esse conhecimento poderá constituir-se em instrumento de uma práxis transformadora sobre a realidade.

1.2 DELIMITAÇÃO E PROCESSO DO OBJETO DE ESTUDO

A demanda social por políticas públicas na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é elevadíssima. O Censo Escolar de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE) de 2011, indica que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental concluído. O Documento Base PROEJA (BRASIL, 2009), fundamentado em dados da PNAD/IBGE de 2003, concebe que é necessário garantir Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional a 62 milhões de jovens adultos que não tiveram as condições objetivas para realizar a formação em nível de Educação Básica nas idades da infância e da adolescência. Diante disso, os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF) foram convocados a implantar o PROEJA em 2005. Desde então essas instituições passaram a atuar também com a Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que, ao longo de suas histórias, muitas dessas instituições não tivessem atuado na modalidade da EJA.

Conforme os Documentos Base PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a), o PROEJA surgiu com um duplo propósito: primeiro, oferecer inclusão educacional e elevação do índice de escolaridade da população demanda de EJA no BRASIL que sofre percurso descontínuo de recebimento de Educação Básica; para isso, pretende-se assumir a EJA como campo de conhecimento específico. Em segundo lugar, proporcionar Educação Básica sólida, integrada à Educação Profissional, formação integral do educando, voltada para a perspectiva de vivência do pensamento crítico e de realização de processo de emancipação social.

Constitui como grande desafio do PROEJA integrar três áreas da educação: Educação Básica, Educação Profissional a Educação de Jovens e Adultos. Também constitui como grande desafio ao PROEJA oferecer efetivamente condições para a permanência e a conclusão com qualidade da Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, capaz de contribuir para a melhoria das condições de vida e participação social, política, cultural e no mundo do trabalho, de jovens e adultos trabalhadores e de filhos de trabalhadores. Para o PROEJA cumprir com esses desafios que lhes são imputados, é imprescindível transformar esse Programa em política educacional pública do Estado.

O PROEJA sinaliza para a possibilidade de efetivação de uma Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. Com isso, concebe-se uma

[...] política de educação e qualificação profissional, não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2009, p. 32).

Está impresso nos princípios dessa política educacional de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, oferecida nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, entre outros aspectos, que ela não se constitua apenas em caráter de terminalidade de estudos, mas que também possa servir como instrumento impulsionador para o alcance do nível superior de educação. Outro princípio dessa política educacional incide no aspecto de poder contribuir para o rompimento com a educação estabelecida exclusivamente para atender aos ditames do mercado capitalista, para isso necessita superar a condição dos programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado na empregabilidade.

Segundo o Documento Base PROEJA (BRASIL, 2009), há milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência precárias; com má qualidade de ensino e com uma modalidade educacional desvalorizada socialmente. A ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso. Isso revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e integrado, caso contrário o PROEJA se constituirá como mais um programa que mantém excluída a população jovem e adulta trabalhadora do sistema educacional (BRASIL, 2009).

Outro aspecto desta perspectiva – Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – aponta para a noção de política educacional com a capacidade de proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, isto é, a formação integral do educando. Essa formação pensada compreende o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva do trabalho que não se deve pautar pela ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios.

O PROEJA é anunciado como política educacional de inclusão, integração, de formação integral do ser humano, de formação omnilateral com base no trabalho como princípio educativo, para promover integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos às pessoas jovens e adultas trabalhadoras. A partir dessa enunciação, perguntamo-nos se, como política educacional de formação profissional, de formação para o trabalho, no contexto da sociabilidade e de crise do capitalismo que produz sucessivamente desemprego, pode significar uma alternativa para uma formação humana de inclusão e integração. Em caso de assim se constituir, como se desenvolve a efetivação desse Programa educacional a partir de tal proposta e com esse campo de possibilidades? Ou não seria apenas mais um Programa em um contexto de uma política educacional para formar para o não emprego? E, no caso de assim ser, não teríamos um paradoxo? Porque o trabalho, sob a dominação do capital, requer uma negação dessa forma de trabalho nessa organização de modo de produção por apresentar características inerentes à relação capital-trabalho que apregoa em tal sociabilidade uma significativa e contundente expressão de alienação e estranhamento, inerente a seu *ser*.

Com base no atual contexto da educação brasileira, inserida na sociabilidade capitalista, do contexto de implantação e implementação do PROEJA como proposta educacional e de formação de jovens e adultos trabalhadores e de filhos de trabalhadores, como já anunciamos, esta pesquisa teve o objetivo geral de investigar a implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais em Santa Catarina, bem como compreender a realidade educacional desse programa no contexto dessas instituições educacionais. Em outras palavras, o escopo/a finalidade aqui foi de investigar como o Programa PROEJA, nomeado como uma política educacional, e seus desdobramentos têm se configurado no cotidiano das instituições educacionais ofertantes, entendendo que explicar um dado fenômeno implica ir além de sua manifestação empírica, ir além de sua aparência, e isso significa entendê-lo em suas múltiplas determinações. Assim, a mera aparência das proposições do PROEJA apresentada na documentação que serve de base para a implantação dos cursos (proposta do Governo Federal) não é suficiente para dar conta da explicação do fenômeno em sua complexidade.

Torna-se necessário acompanhar o desdobramento do Programa no contexto das Instituições que procuram efetivá-lo, tanto no aspecto

das propostas dos cursos, como pela concretização dos cursos na prática dos professores, gestores educacionais e alunos. Enfim, foi necessário verificar como acontece a efetivação do Programa, entre o que é proposto pelas instâncias governamentais e o que é realizado no cotidiano das instituições proponentes. Nessa direção, nossas unidades de análises foram os Institutos Federais de Santa Catarina que oferecem o programa em foco, com o intuito de analisar a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Partimos da hipótese de que o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos está constituindo-se no interior das instituições educacionais proponentes como uma educação pobre para os pobres e que visa a atender os interesses do capital a partir de uma educação voltada para o mercado capitalista e que contribui para a manutenção da hegemonia burguesa. Assim, o percurso deste estudo teve como base algumas perguntas centrais: na complexidade educacional como se compreende a integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade da EJA? Quais são seus antecedentes históricos e quais implicações reais – e não somente formais – na formação dos trabalhadores? Como se configura essa formação integral no contexto de crise do capital e do constante desemprego gerado por seu próprio movimento? No contexto da prática cotidiana dos estudantes e professores – proposta anunciada como inovadora –, não estaria sendo realizada tão somente como mais uma das práticas pedagógicas que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital?

Com base nessa hipótese, a tese defendida é a de que o PROEJA proposto como política educacional para o desenvolvimento de formação humana integral, no atual contexto da educação brasileira, estaria conformando-se como uma política educacional de função compensatória, de reparação de dívidas educacionais e sociais que historicamente o Estado Brasileiro vem acumulando com segmentos populacionais pertencentes à classe trabalhadora. Nessa linha de pensamento, na tentativa de compensação dessas dívidas históricas com a classe trabalhadora, na sua essência, estaria mantendo as desigualdades sociais e a exploração da classe trabalhadora, na medida em que se constitui em formação de recursos humanos para o aumento da produtividade, para a incessante produção de mais valor para a reprodução do capital. Isso significa, dentre outros elementos, aprofundar o *ser* da Educação de Jovens e Adultos para entender a

gênese do PROEJA, como uma das mediações dessa proposta político-educacional e como se expressa nessa singularidade a relação entre educação e trabalho.

A experiência associada à reconhecida oferta de educação de qualidade dos Institutos Federais credenciou-os como o lugar importante para a implantação do PROEJA. Apesar de fazermos uma análise do oferecimento dessa política educacional em todo o país, o foco de nossa análise está nos cursos de PROEJA oferecidos pelos Institutos Federais no Estado de Santa Catarina, com destaque principal nos cursos de PROEJA do Instituto Federal Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, *locus* de realização da pesquisa de campo. Com o objetivo de compreender e explicar os mais diferentes aspectos da realidade do PROEJA do Instituto Federal Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, o referencial orientador desta investigação, como indicado anteriormente, foi a ontologia crítica, por considerarmos o método adequado a nossos objetivos e porque nos fornece as ferramentas necessárias e poderosas para o entendimento da origem, do desenvolvimento, das estruturas e do mecanismo de funcionamento da relação social dominada pelo capital, sobrepujando uma análise que se reduza a averiguar a aparência fenomênica e a indicar soluções no nível formal ou ilusórias. Tal perspectiva ontometodológica constitui ferramenta imprescindível para delinear alternativas capazes de auxiliar efetivamente para a superação dessa sociabilidade, de suas contradições e limitações para o desenvolvimento integral da generidade humana.

Como apontamos anteriormente, a presente pesquisa circunscreve-se no campo científico do complexo educacional e teve como objetivo investigar a implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais em Santa Catarina, bem como compreender a realidade educacional desse programa no contexto dessas instituições educacionais.

E em um levantamento dos cursos de PROEJA oferecidos pelos Institutos Federais em Santa Catarina, constatou-se que são atualmente oferecidas duas modalidades de cursos: os de Formação Inicial e Continuada Ensino Fundamental (PROEJA FIC), e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Ensino Médio.

Segundo Brasil (2009a), a modalidade de PROEJA-FIC/Ensino Fundamental consiste em curso profissionalizante integrado às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Tem como finalidade

oferecer a integração de conhecimentos de formação geral e formação inicial e continuada mediante a metodologia de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos sujeitos sociais que não tiveram acesso à formação escolar na denominada idade própria. Visa constituir-se em uma “[...] proposta pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores” (BRASIL, 2009a, p. 31).

A modalidade de PROEJA Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Ensino Médio objetiva o oferecimento de “[...] educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, 2009, p. 35). Utilizando a modalidade de ensino da EJA, o PROEJA tem em vista oferecer continuidade de estudos às pessoas com 18 anos ou mais, que não concluíram o Ensino Médio, e contribuir para a formação integral e integração social ao mundo do trabalho. E mais, segundo o Documento Base PROEJA (BRASIL 2009), afirma-se que, pela oferta dessa modalidade de PROEJA, se estará proporcionado formação aos jovens e adultos trabalhadores com o potencial de contribuir para a realização da leitura crítica da realidade social, política, econômica cultural e do mundo do trabalho, em vista de sua inserção e atuação no mundo do trabalho de “[...] forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2009, p. 35).

O andamento do processo de investigação foi constituído para responder ao problema da pesquisa, ou seja, compreender a oferta da integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade da EJA, como proposta de formação humana integral no atual contexto da educação brasileira e seus desdobramentos na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no seu oferecimento e na vida cotidiana dos sujeitos que estão recebendo essa política educacional. As referências necessárias para a construção e investigação do objeto de estudo foi baseada na análise de múltiplas fontes, como leis, decretos, pareceres, resoluções, entre outras. Foram efetuadas análise documental, análise de dados estatísticos de matrículas de estudantes, análise bibliográfica e análise da coleta de dados de pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas.

Temos a compreensão de que a apreensão da realidade acontece mediada por categorias conceituais e que na base destas, subentendidas ou expressas formalmente, está presente

[...] um conjunto de crenças que orientam a práxis e nos permitem transitar pelo mundo objetivo, embora, muitas vezes, não tenhamos clareza suficiente desse fato na imediatividade da vida cotidiana. Não obstante, entendemos que a captura do movimento do real e sua reprodução como atividade reflexa do pensamento, mediante determinadas categorias, é o objetivo da atividade do conhecimento, do ato de conhecer (CISNE, 2014, p. 45).

O levantamento que realizamos sobre os cursos de PROEJA oferecidos em Santa Catarina pelos Institutos Federais apresentou a seguinte relação de cursos:

1. Instituto Federal Santa Catarina (IFSC)

PROEJA FIC: Operações Básicas em Cozinha, Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, Eletricista: Instalador Domiciliar, Eletricista, Costura Industrial, Informática Básica, Produção e Processamento de Frutas, Fabricação Mecânica, Auxiliar em Agroecologia, Técnicas de Agricultura Familiar e Auxiliar de Escritório.

PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio: Técnico em Enfermagem, Técnico em Hospedagem, Técnico em Cozinha, Técnico em Auxiliar de Cozinha, Técnico em Panificação e Confeitaria, Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, Técnico em Eletromecânica e Técnico em Vestuário.

2. Instituto Federal Catarinense (IFC)

PROEJA FIC: Qualificação em Agroindústria, Turismo Integrado, Auxiliar de Cozinha, Aprendizagem em Informática e Qualificação Básica em Agroindústria.

PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio: Técnico em Hospitalidade e Lazer, Técnico em Agroindústria, Técnico em Turismo, Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática e Técnico em Agropecuária.

Segundo Torriglia (2004), o conhecimento amplia o campo do desconhecido e nos lança constantemente a abarcar o “[...] sentido da categoria de *aproximação provisória* na qual o objeto de estudo não se esgota, ao contrário, se dilata” (TORRIGLIA, 2004, p. 39, grifos no original), isso significa também que o limite temporal e espacial do objeto de estudo

[...] não anula o movimento da história, que é imprescindível para compreender os fenômenos. Em outras palavras, o limite não comprime o objeto, ele se apresenta enriquecido pelo próprio movimento que a história lhe outorga em sua tarefa de contextualização e concretude (TORRIGLIA, 2004, p. 39).

O universo de oferecimento dos cursos de PROEJA pelos Institutos Federais em Santa Catarina é muito espaçoso e demandou o recorte que consideramos necessário e possível para realização de sua abrangência. Desse modo, optamos por realizar a pesquisa de campo, efetuada por meio de entrevistas e análise dos projetos pedagógicos de cursos em relação aos cursos ofertados pelo Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis (IFSCCF) e pelo Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis Continente (IFSCCFC): Curso PROEJA Técnico em Enfermagem, oferecido pelo IFSCCF, e Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, Curso PROEJA Técnico em Cozinha, Curso PROEJA Técnico em Gastronomia, Curso PROEJA FIC em Operações Básicas de Cozinha e Curso PROEJA FIC em Serviços de Restaurante e Bar, oferecidos pelo IFSCCFC em parcerias com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e com o IFSCCF.

A escolha por esse universo para a realização das entrevistas e análise dos projetos pedagógicos de cursos não desconsidera a importância dos demais cursos PROEJA oferecidos em outros Campi do IFSC, nem os diferentes cursos PROEJA ofertados pelo IFC. E a razão para essa delimitação espacial incide na probabilidade real de realização das entrevistas e obtenção dos projetos pedagógicos de cursos para análise, visto que a proximidade de nossa residência com o IFSCCF e o IFSCCFC oferece maiores condições para agendar as entrevistas com os alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos cursos de PROEJA. Também justifica tal escolha espacial a não disponibilidade de recursos de financiamento para gastos com despesas de transporte, hospedagem, alimentação, entre outros, para viajar e poder entrevistar outros sujeitos do PROEJA dos demais cursos de outros campi dos referidos Institutos Federais, além de falta de disponibilidade de tempo razoável para a realização da pesquisa. Justificamos ainda que a escolha por essa delimitação espacial, em

nossa avaliação, de maneira alguma comprometeu a delimitação do objeto de estudo e da captação de sua abrangência para as pretensões de investigação traçadas nesta pesquisa.

Inicialmente, realizamos o trabalho de pesquisa com as fontes primárias e secundárias centrada basicamente nos Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a), no Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 5.478/2005, Decreto nº 5.478/2006, entre outros, e nas produções oriundas do Edital nº 03/2006/PROEJA-CAPES/SETEC, de autoria de Castro (2011), Castro, Machado e Vitorette (2010), Castro, Machado e Alves (2010), Lima Filho, Silva e Deitos (2011), Lima Filho, Cêa e Deitos (2011), Lima Filho (2010), Zanardini, Lima Filho e Silva (2012), Franzoi, Hypolito, Ficher, Del Pino e Santos (2010), Silva (2013), Machado e Oliveira (2010), Moura e Pinheiro (2010), Moura e Baracho (2010), Maron (2013) Maron e Lima Filho (2012), entre outros, e com as demais produções na área, como, por exemplo, de Shiroma e Lima Filho (2011), Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), Coan (2008), Garcia e Ramos (2013), Machado (2011), Ramos (2007), Ricarte, Lira e Moura (2010), Silva (2012), Silva e Silva (2012).

Após a pesquisa com as fontes primárias e secundárias, iniciamos o procedimento da pesquisa de campo com análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e realização de entrevistas semiestruturadas direcionadas por um roteiro previamente elaborado com questões abertas para coletar os dados com alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos cursos. O roteiro que orientou as entrevistas foi elaborado com base em estudos e pesquisa das fontes primárias e secundárias (Apêndices). Para compreender de maneira mais ampla possível os aspectos determinantes da configuração dos cursos de PROEJA analisados, estabelecemos um conjunto de questões organizadas em eixos temáticos dos quais destacamos: Recursos e fontes de financiamentos, e financiamento de infraestrutura: obras e equipamentos; Formação inicial e continuada dos profissionais da educação; Integração educacional e trabalho como princípio educativo; Condições de trabalho dos profissionais da educação; Trajetória formativa dos estudantes.

Estabelecemos como critério da pesquisa de campo entrevistar quatro professores de cada curso – dois da Formação Geral e dois da Formação Profissional –, dois alunos de cada curso, os coordenadores pedagógicos dos cursos e os gestores coordenadores dos cursos. No total, foram realizadas 37 entrevistas, agendadas previamente de maneira totalmente voluntária, com treze professores, doze alunos, oito

coordenadores pedagógicos e quatro gestores de cursos. As entrevistas foram realizadas em um tempo médio de duração de uma hora e trinta minutos com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos cursos, e do tempo médio de trinta minutos com os alunos, estando os entrevistados livres para discorrer ou questionar acerca do conteúdo de cada pergunta ou questão formulada. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e, em seguida, enviadas em uma cópia transcrita para conhecimento do seu teor aos entrevistados antes da utilização dos dados coletados. Com base no referencial teórico-metodológico adotado, iniciamos a leitura, interpretação e análise do material recolhido no trabalho de campo. Para apresentação da análise dos dados das entrevistas e como recurso de preservação da privacidade dos entrevistados, adotamos a seguinte codificação: Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5, ...

Para a leitura e a compreensão dos dados coletados, foram retomadas as leituras das fontes primárias e secundárias citadas nesta seção de tese, além da leitura e análise dos seguintes Documentos: (CEFETSC, 2008) (IFSCCFC, 2011), (IFSCCFC, 2011a), (IFSCCFC, 2011b), (IFSCCFC, 2011c) e (IFSCCFC, 2011d).

Para compreender a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foi realizada a leitura de leis, decretos, resoluções, pareceres, declarações de conferências e de textos de artigos, dissertações de mestrado, teses, como a Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Brunel (2004), Costa (2010), Rummert (2007), Sant'Anna (2006), Serrano (2005), Campos (2006), Carvalho (2009), MEC (2014, 2014a e 2013), Sposito (2008), Duarte (2000), Noguero (1997), Guimarães (2011), Haddad (2007, 2000 e 1997), Paiva (2006 e 2005), Martínez (2002), UNESCO (2010), CEPAL/UNESCO (1995), OCDE (1997), dentre outros. Em relação à institucionalização do PROEJA: fundamentos e princípios, além das fontes primárias e secundárias já indicadas, efetuamos a consulta de produções teóricas de CEPAL/UNESCO (1992), Ciavatta (2005), Duayer (2012), Frigotto (2009 e 2006), Gramsci (1995 e 1988), Harvey (2008), Lessa (2007), Kuenzer (2010 e 2000), Martins (2009), Neves (2008), Postone (2007, 2006 e 2005), Ramos (2007 e 2005), Saviani (2007, 2004 e 2002), Tumolo (2011, 2005 e 2003), UNESCO (2010a), UNESCO/MEC (2009), UNESCO/OEI (2013), dentre outros.

Ainda relativamente aos procedimentos da pesquisa, efetivamos a revisão da literatura sobre o tema e, quanto a esse processo, priorizamos a contribuição de diversos autores. Já no que concerne às questões ontometodológicas, recorreremos a autores clássicos, como Marx (2010, 2009, 2004, 1986 e 1985), Marx e Engels (2009, 2007 e 1987), Lukács (2013, 2012, 2010, 2009, 1979 e 1978), Kosik (1997), Thomason (1981); e autores contemporâneos, como Tertulian (2005), Mészáros (2007 e 2005), Anderson (2002 e 1995), Chasin (2009), Duayer (2011), Medeiros (2011 e 2011a), Moraes (2009 e 2000), Netto (2012), Fontes (2013), Fernandes (2007), Oliveira (2005), Torriglia (2004), Cisne (2014), Silveira e Daroy (1989), entre outros. Diversos autores brasileiros foram consultados: Antunes (1995), Arroyo (2009), Costa (2010), Prado Junior (2007), Do Carmo (2003), Dorta de Menezes e Figueiredo (2003), Duarte (2012), Evangelista (2011), Ferreira (2011), Ferretti (2011), Freire (1987 e 1967), Favaro (2014), Lima (2007), Leher (2010), Maceno (2011), Macário (2005), Peroni (2008), Pinto (2010), Pires (2010), Rodrigues (2014 e 2008), Ribeiro (2001 e 1997), Souza Filho (2014), Tonet (2005), Lima e Neves (2006), Pomer e Belilaqua (2014), Tumolo e Batista (2008), Araujo e Souza (2010). Para finalizar, autores internacionais, como Baron (2010), Bobbio (1995), Chomsky (2002), Delors (1999), Eagleton (2010 e 2005), Ferrández (1996), Manacorda (1996), Gelpi (2005 e 1994), Giddens (1001 e 1995), Legrand (1970), Hobsbawm (1998 e 1995), Valencia (2009), Vigotski (2001), Wood (2003), Wood e Foster (1999), entre outros, foram de significativa importância para a compreensão do processo da construção da tese.

No próximo capítulo, faremos uma breve apresentação a respeito do histórico da EJA no Brasil, mostrando que essa modalidade de ensino demanda de efetiva política educacional que a qualifique.

CAPITULO II: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A trajetória da EJA no Brasil possui uma história recente. Sua gênese está vinculada ao desenvolvimento de campanhas ou programas de alfabetização de adultos atrelados ao surgimento do processo industrial no país, que exigiu a reorganização do processo do trabalho e, conseqüentemente, mudança de postura no que concerne à formação do trabalhador. A partir daí foi desenvolvida a Educação de Adultos, hoje denominada Educação de Jovens e Adultos, em vista da capacitação profissional de trabalhadores e que, no atual contexto da educação brasileira, é oferecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica.

O que nos levou a estudar a trajetória da EJA no Brasil foi a tentativa esforço de compreender de maneira mais satisfatória qual a relação existente entre o processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores com a Política de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O estudo realizado mostrou que a história da EJA constitui-se em uma trama imbricada de relações no interior do Estado, relacionada a políticas econômicas, políticas sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais, oferecida mediante programas e projetos, e menos como política pública de Estado, estruturada e sistematizada visando ao atendimento educacional de toda a população que à EJA tem o direito.

Nosso estudo mostra que é o Estado quem está por detrás das iniciativas da EJA no Brasil, como incentivador e financiador; todavia, no contexto de contradições, ambiguidades e complexidades, características da nossa sociedade, persiste uma concepção de EJA reparadora, compensatória, do direito de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, aos jovens e adultos que tiveram esse direito negado historicamente.

O capítulo está organizado em três seções denominados de breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, concepções de Educação de Jovens e Adultos e a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade: o público jovem entra em cena, que apresentamos na seqüência.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da educação no Brasil tem sua gênese no modelo educacional implantado pelos missionários jesuítas, no período de 1549 a 1759, que se caracteriza por apresentar uma estreita associação entre os processos de colonização, educação e catequese. Referido modelo educacional foi inicialmente promovido para proporcionar aculturação sistemática dos nativos, mas, depois da institucionalização do *Ratio Studiorum*⁷, consagrou-se nos colégios jesuíticos, em um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanístico (SAVIANI, 2007). Esse modelo educacional perdurou no Brasil por mais de duzentos anos, até a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios, em 1759, por Marquês de Pombal.⁸ Depois da expulsão dos jesuítas e com a “Reforma Pombalina” inspirada nos ideais iluministas, procurou-se empreender uma reforma educacional, ao menos formalmente, com o propósito de substituir a pedagogia eclesiástica jesuítica pelo pensamento pedagógico de escola pública e laica. Esse intento, decorrente das condições materiais da época, pretendia oferecer educação capaz de acompanhar as transformações de seu tempo.

No Brasil, entretanto, os efeitos da reforma de ensino pombalina podem ser avaliados como desastrosos, uma que foi desmantelado um modelo educacional já consolidado na época, ainda que discutível e contestável, e não foram implantadas as condições mínimas, necessárias para assegurar a garantia do projeto educacional pretendido. Assim, foi processado o aniquilamento de um modelo educacional em favor de

⁷ *Ratio Studiorum* tem sua primeira edição em 1599. Consiste de um conjunto de normas criadas para regulamentar os procedimentos pedagógicos nos colégios jesuíticos e que foram estendidas para toda a Companhia de Jesus em seu processo de expansão missionária na Europa e também ao denominado “Novo Mundo” (SAVIANI, 2007).

⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699 – 1782) é considerado, ainda hoje, uma das figuras mais controversas e carismáticas da História Portuguesa. Durante o reinado de D. José I (1750 - 1777), foi nomeado primeiro ministro e implantou a chamada “Reforma Pombalina” que tinha a intenção de transformar Portugal num país moderno, capitalista, tal como alguns países europeus já estavam capitalizados na época. Pombal expulsou 670 jesuítas que viviam no Brasil e mandou fechar os seus colégios, acusando-os de rebeldia, traição e agressão contra a paz pública do Reino de Portugal. Com a expulsão dos Jesuítas o Estado procurou laicizar a educação e assumiu diretamente a responsabilidade da educação escolar, introduzindo aulas de língua portuguesa, gramática latina, filosofia, grego e retórica e das aulas régias, que consistiam em cursos isolados que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas (BRAGA; GUERRA e REIS, 2005).

outro pretendido, sem que este tivesse as condições objetivas para alcançar a sua concretização. Conforme Saviani (2007), os efeitos da reforma pombalina perduraram pelo período iniciado em 1759 e estenderam-se até 1932, coexistindo com vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. O período subdivide-se em dois momentos, tendo início no momento denominado pelas reformas pombalinas de educação pública laica, delimitado pelos anos de 1759 e 1827; o momento seguinte, foi desenvolvido no contexto do Brasil independente politicamente de Portugal, precedido pela criação das escolas de primeiras letras, mediante a aprovação da Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, e estende-se até 1932. Durante esses longos períodos da história do Brasil e da história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos foi inexistente.

Segundo Paiva (1987), Ribeiro (1997), Haddad (1997), Haddad, Di Pierro (2000) e Paiva (2006), a EJA entrou na história da educação no Brasil a partir da década de 1930. Nesse período, o Brasil passava por grandes mudanças, referentes à efetivação do processo de industrialização do país que provocou o início de concentração da população nos centros urbanos. Surge então, nos anos 1930, a ideia de uma política educacional nacional, voltada principalmente para o ensino elementar. A Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação e depois, sob as orientações da política de nacionalização proposta pelo Estado Novo de Getúlio Vargas⁹, a educação passou a ser vista como um importante instrumento de formação, também para o controle dos segmentos sociais insatisfeitos, por causa de sua condição de exclusão social. Com esse intuito, foi ampliado o acesso à educação elementar, e ao mesmo tempo o governo de Getúlio Vargas estabeleceu diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 1940.

⁹ Getúlio Vargas foi presidente do Brasil durante os anos de 1930 a 1945 e, 1951 a 1954. No período de 1937 a 1945, governou de forma ditatorial após o estabelecimento de um golpe de estado que implantou o regime político denominado Estado Novo. Esse era caracterizado por centralização de poder, autoritarismo, nacionalismo, fascista e anticomunismo. Ao outorgar a Constituição de 1937, que instituiu o Estado Novo, Vargas fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais. Suspendeu todos os direitos políticos, extinguiu os partidos políticos e reprimiu as manifestações políticas e sociais (protestos, greves, passeatas) (BASTOS e FONSECA, 2012).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1942 foi instituído o primeiro financiamento federal para alguns estados, o então denominado Fundo Nacional de Ensino Primário, que contou com recursos provenientes dos tributos federais. Referido financiamento propôs a ampliação da oferta de acesso à educação de adolescentes e adultos, e financiou a construção de escolas estaduais. Em consequência da utilização de recursos advindos desse fundo, foi proposto um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluía o

[...] Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Segundo Ribeiro (1997), com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o Brasil passou a viver a efervescência política da redemocratização. Nesse ano, termina a Segunda Guerra Mundial e é criada a Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU alertava para a urgência de se integrar os povos visando à paz e à democracia. Também em 1945 é fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que faz apelos aos países para oferecerem a educação de adultos. Nessa época, a UNESCO igualmente passa a apoiar iniciativas de alfabetização de adultos voltadas aos então chamados países do “terceiro mundo”. E, nesse momento, vão aos poucos se estabelecendo condições para o desenvolvimento de programas educacionais voltados para as pessoas jovens e adultas.

No Brasil, após a ditadura de Vargas, em momento de efervescência política e democrática, surgiu a necessidade de se aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central e integrar as massas populacionais de migrantes advindos das zonas rurais e imigrantes oriundos da Europa e da Ásia ao processo produtivo da recente industrialização do país. Foi nesse contexto que começa a ser definida uma primeira identidade da educação de jovens e adultos, mediante a forma de uma campanha nacional de alfabetização em massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Ribeiro (1997) considera que referida Campanha estava organizada em duas etapas: a primeira delas realizava-se mediante uma ação extensiva de alfabetização realizada em três meses e no oferecimento de continuidade

de estudos em curso primário, com duração de sete meses. A segunda etapa, denominada de “ação em profundidade”, era voltada para a formação profissional e para a formação destinada ao desenvolvimento de trabalhos comunitários. Sob a direção nos primeiros anos do educador Lourenço Filho, a campanha estendeu-se às diversas regiões do país, criando várias escolas supletivas e mobilizando esforços dos governos estaduais e municipais, além de incorporar iniciativas de vários profissionais da educação e de voluntários.

Antes do final da década de 1950, a Campanha de Educação de Adultos foi extinta, mas permaneceu a rede de ensino supletivo criada por ela e transferida aos estados e municípios. Cabe destacar que dessa Campanha resultou uma concepção teórica diferente do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil. Antes dela se concebia o analfabetismo como causa da situação econômica, social e cultural do país. E isso legitimava a visão de que o adulto analfabeto era um incapaz, um marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Após a Campanha, passou a se reconhecer o analfabeto adulto como um ser que poderia ser produtivo e capaz de protagonizar a resolução de seus problemas sociais; como também de ser capaz de aprendizagem mediante métodos pedagógicos diferentes dos aplicados na educação das crianças.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Campanha de Alfabetização de Adultos, desenvolvida durante as décadas de 1940 e 1950 pelo Governo brasileiro com o propósito de incorporar as massas populares urbanizadas que reivindicavam melhores condições de vida, funcionou igualmente como mecanismos de sustentação política dos governos nacionais, que além de acomodar tensões sociais, importava a qualificação da força de trabalho para atender às necessidades do capitalismo em desenvolvimento no Brasil, sob orientação da teoria do capital humano¹⁰, inserida nesse contexto de reformulação das políticas

¹⁰ Conforme Souza Filho (2014), a teoria do capital humano tem sua formulação inicial nas contribuições do filósofo e economista Adam Smith (1723-1790), na obra “A riqueza das nações”, e do economista Alfred Marshall (1842-1924), na obra “Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos”; e tem sua completa elaboração nas formulações teóricas oferecidas pelos teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago. A teoria do capital humano concebe que a organização e os investimentos em educação devem ser determinados pelas necessidades e interesses do desenvolvimento capitalista. Essa ideia foi associada à disciplina Economia da Educação, criada nos Estados Unidos nos anos 1950 pelo professor Theodore W. Schultz, considerado o principal

educacionais no Brasil. De modo que as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado a um conjunto cada vez maior da população, funcionavam

[...] como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento do capitalismo propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Ainda no contexto da Campanha de Alfabetização de Adultos, em 1958, foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país na época, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Esse foi um importante momento para se debater as questões específicas acerca da modalidade de ensino da EJA, já que tal congresso reconheceu que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada em um subsistema próprio de ensino, reproduzia as mesmas ações e características da atuação pedagógica da educação oferecida para crianças e adolescentes. Por ainda persistir a visão de que os analfabetos adultos eram vistos como seres imaturos, ignorantes, utilizavam-se os mesmos métodos e conteúdos da escola primária, para crianças e adolescentes, prática que reforçava o preconceito contra o analfabeto. Conforme Paiva (1987), o Congresso reproduziu uma nova forma de pensar pedagogicamente a formação dos adultos. Inclusive no Seminário Regional preparatório ao Congresso Nacional realizado no Recife, com

entusiasta da noção de capital humano e, por isso, recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968. Essa teoria concebe também que o trabalhador, ao ser qualificado pela educação, converte-se em um dos mais importantes instrumentos para o aumento da produtividade econômica e, conseqüentemente, para a ampliação dos índices de lucratividade capitalista. Essa ideia, ao ser aplicada à educação, produziu uma noção de educação tecnicista, que defende a educação como caminho para o desenvolvimento econômico, assim como para o desenvolvimento do indivíduo, de modo que, ao receber a educação, a pessoa estaria se enriquecendo e recebendo formação para a valorização do capital.

a presença do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921 -1997), foram discutidos temas que acabaram dominando posteriormente o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de modo a se estabelecer um novo pensamento educacional sobre a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de confrontar as velhas e preconceituosas ideias, e caracterizarem o Congresso como o marco do

[...] início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1987, p. 210).

Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado no contexto das condições gerais do processo político vivenciado daquele momento histórico. Diversos grupos sociais buscavam nas camadas populares formas de sustentação política para suas propostas, e a educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a economia brasileira crescia, internacionalizando-se. O processo de substituições das importações realizado no período de Getúlio Vargas manteve um fluxo de capitais internacionais concentrado no fortalecimento da indústria de base. Com o modelo desenvolvimentista do governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira¹¹, marcado pelo lema *50 anos em 5*, acabou ocorrendo a perda de hegemonia da burguesia nacional sobre o controle da economia (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

¹¹Juscelino Kubitschek de Oliveira, conhecido por JK, foi prefeito da cidade de Belo Horizonte, governador do Estado de Minas Gerais, e presidente do Brasil no período de entre 1956 e 1961. JK foi responsável pela construção de Brasília, ao executar um antigo projeto previsto em três constituições brasileiras, de promover a mudança da capital federal para o interior do país para favorecer o desenvolvimento do interior brasileiro e, conseqüentemente, possibilitar sua integração nacional.

As contradições desse modelo agravaram-se com os governos de Jânio Quadros¹² (1961) e de João Goulart¹³. A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração. Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares, e a questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupava boa parte do tempo social. O padrão de consumo que havia sido forjado pelo desenvolvimentismo já não podia realizar-se em virtude da crescente insegurança no emprego e da perda do poder aquisitivo dos

¹² Jânio da Silva Quadros foi prefeito da cidade de São Paulo, governador do Estado de São Paulo e presidente do Brasil, entre 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961, data em que renunciou ao mandato presidencial.

¹³ João Belchior Marques Goulart, também conhecido por “Jango”, foi Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, durante o segundo mandato presidencial de Getúlio Vargas, vice-presidente durante os governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, e presidente do Brasil entre os anos de 1961 e 1964, até ser deposto pelo Golpe Militar de 1964. O governo de João Goulart empreendeu o Plano Trienal, que consistia na adoção de medidas econômicas com vistas ao combate da inflação e incentivo do crescimento econômico do país e implementação de várias reformas institucionais, as chamadas reformas de base, que objetivavam um conjunto de mudanças estruturais. Dentre as medidas previstas, destacavam-se: distribuição de renda direcionada aos segmentos sociais subalternos; estabelecimento da reforma agrária; reforma educacional que objetivava a valorização do magistério e da educação pública gratuita em todos os níveis, diminuição do analfabetismo mediante a adoção em nível nacional das experiências pedagógicas de Paulo Freire e realização de uma reforma universitária capaz de eliminar a cátedra vitalícia; reforma eleitoral que consistia, fundamentalmente, na ampliação do direito eleitoral aos analfabetos e aos militares de baixa patente, assim como na legalização do Partido Comunista Brasileiro. Essas medidas que visavam intermediar interesses antagônicos existentes entre a classe burguesa e os trabalhadores, com tendência a beneficiar os menos favorecidos, recebeu reação contrária por parte da classe burguesa, de modo que setores do empresariado, de diversos grupos ligados aos altos comandos militares, de movimentos religiosos conservadores e de setores da classe média reagiram mediante a realização da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, ocorrida na cidade de São Paulo, oferecendo apoio para um golpe militar. Ao ser posta a possibilidade do golpe, com legitimação popular, em seguida grupos de militares vinculados à Escola Superior de Guerra, sob o comando do general Castelo Branco, arquitetaram e realizaram o golpe, com o apoio dos Estados Unidos da América, em 31 de março de 1964.

salários. Ampliaram-se o clima de insatisfação e as manifestações populares (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto, segundo Ribeiro (1997, p. 22), as críticas à Campanha de Alfabetização de Adultos eram dirigidas

[...] tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

Assim, o pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política dirigida aos grupos populares. Atuaram os educadores do Movimento de Educação de Base – (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – (CNBB), dos Centros de Cultura Popular – (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Movimento de Cultura Popular (MCP), este último, criado no Recife, em 13 de maio de 1960, pelo então prefeito da cidade Miguel Arraes e pelo então jovem educador Paulo Freire. Esses grupos reuniam educadores, estudantes, religiosos, artistas e intelectuais, recebiam apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos foram articulando-se e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar (RIBEIRO, 1997).

Segundo Paiva (1987), o paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação

entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, entendendo que a alfabetização e a educação dos adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos estudantes, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos

[...] como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto paria e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (RIBEIRO, 1997, p. 23).

Conforme Ribeiro (1997), os programas de alfabetização e educação popular multiplicaram-se no período entre 1961 e 1964, e, como já indicamos, Paulo Freire constituiu-se na grande referência desse movimento. Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conhecida como conscientizadora, baseada no seguinte princípio: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Dispensando a utilização de cartilhas de alfabetização, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos conhecido como “Método Paulo Freire”¹⁴, que consistia em uma

¹⁴ O Método Paulo Freire é uma proposta para a alfabetização de pessoas adultas desenvolvido em 1962, quando Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, onde formou um grupo de educadores para colocar em prática sua proposta de alfabetização na cidade de Angicos, estado do Rio Grande do Norte. Nessa experiência inicial, o grupo de educadores alfabetizou trezentos trabalhadores cortadores de cana em apenas 45 dias. Partindo de uma crítica ao método tradicional de alfabetização,

denominado de pedagogia bancária, que utilizava a cartilha como instrumento didático para alfabetizar, Freire (1967) considerou que as cartilhas promoviam uma repetição de palavras desconectadas ou de frases sem sentido concreto ao trabalhador, tal como afirma: “[...] após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, lições que falam de ASA – ‘Pedro viu a Asa’ – ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de EVAS e de UVAS a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’” (FREIRE, 1967, p. 104). Freire então concebe que não é suficiente o analfabeto aprender a ler que “Eva viu a uva”, mas também é necessário que ele compreenda qual a posição social que Eva ocupa naquele contexto social, assim como saber quem é que trabalha para produzir a uva e quem são as pessoas que enriquecem com o resultado desse trabalho. Freire concebe um método de alfabetização elaborado na base do diálogo entre educador e educando, um “[...] método ativo, dialogal, participante, crítico e criticizador” (FREIRE, 1967, p. 107). Um método de alfabetização coletivo, solidário com o pressuposto de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Nesse sentido, o professor deve ser um mediador, que inicia a alfabetização com o conhecimento trazido pelos alunos e compartilha experiências para que aconteça uma prática de aprendizagem libertadora, crítica, criativa na qual seja possível desenvolver a “[...] impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967, p. 104). Freire ainda destaca que os educadores devem assumir uma postura revolucionária e capar de conscientizar os educandos sobre as ideologias opressoras, de modo que esse compromisso revolucionário seja capaz de emancipar a classe trabalhadora para instaurar o processo de mudança da realidade. Em uma ação-reflexão do trabalho, da “[...] palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). O Método Paulo Freire recomenda inicialmente a identificação de palavras-chave selecionadas do contexto dos alfabetizandos, denominadas de temas geradores, que devem possibilitar circunstâncias de vida comuns e significativas para eles, tais como “tijolo” para os operários da construção civil. Em seguida, o professor alfabetizador deve mostrar as palavras uma ao lado da outra, com suas respectivas representações visuais, para posteriormente desdobrar tais palavras em diferentes possibilidades silábicas e favorecer a aprendizagem das várias situações que possam aparecer no processo da leitura e da escrita. Freire estabelece a aplicação de seu método de alfabetização nas cinco seguintes fases: “[...] primeiramente o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. A quarta fase consiste na elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir. A quinta fase é a feitura de

[...] etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, faria um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade (RIBEIRO, 1997, p. 24).

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e a educação popular inseridos ao Plano Nacional de Alfabetização, sob as orientações de Freire, foram tomados como uma grave ameaça à ordem nacional, e seus promotores foram duramente reprimidos. Durante o período pós-golpe militar, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, e diante do agravante problema do analfabetismo que ainda assolava o país, em 1967, o próprio governo passou a assumir as atividades de alfabetização de adultos lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Citado Movimento de Alfabetização tinha o objetivo de alfabetizar grandes parcelas da população adulta analfabeta nas diversas localidades do país e, durante a década de 1970, expandiu-se por todo o território nacional, diversificando a sua atuação. O MOBRAL constituiu-se em uma organização autônoma relativamente ao Ministério da Educação, contando com significativo volume de recursos. Em 1969, lançou-se uma campanha massiva de alfabetização e foram instaladas Comissões Municipais de Alfabetização, que se responsabilizavam pela execução das atividades de alfabetização dos adultos, mas a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção dos materiais didáticos permaneceram nas mãos do Governo Federal (RIBEIRO, 1997).

fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (FREIRE, 1967, p. 113).

As orientações metodológicas e os materiais didáticos oferecidos pelo MOBRAL reproduziram alguns procedimentos pedagógicos inspirados nas iniciativas de Freire e

[...] consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (RIBEIRO, 1997, p. 26).

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire, que foi exilado e prosseguiu trabalhando com educação de adultos no Chile e, depois, em países africanos. Essas experiências eram vinculadas a movimentos sociais que se organizavam em oposição à ditadura, tais como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), associações de moradores e associações sindicais.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 1980, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação, e projetos de alfabetização desdobraram-se em turmas de pós-alfabetização, em que se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. Também as administrações de alguns estados e municípios maiores ganhavam autonomia com relação ao MOBRAL, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBRAL foi extinto em 1985, e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas (RIBEIRO, 1997).

Mas o direito à educação básica só foi assegurado aos jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988, como resultado de intensa mobilização de setores progressistas no processo de elaboração da Constituição. No artigo 208 da Constituição Federal de 1988, foi garantido o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito,

independentemente de idade. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram que os Governos, federal, estaduais e municipais se mobilizassem para erradicar o analfabetismo em dez anos, e a Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação e execução dessa tarefa. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com todas essas garantias constitucionais oferecidas à Educação de Jovens¹⁵ e Adultos no fim dos anos 1980, poderíamos supor que a década seguinte seria de ampliação do atendimento e de iniciativas com qualidade, tendo em vista os enormes desafios pedagógicos apresentados para a educação no momento histórico de consolidação da democracia brasileira. Porém, não foi exatamente o que aconteceu. A década de 1990 foi marcada pelo retrocesso nas políticas públicas federais e estaduais no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

No governo do presidente Fernando Collor de Mello¹⁶, foi anunciado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das meras intenções. O PNAC prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos.

Desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado durante o governo do presidente Itamar Franco¹⁷. Em 1993,

¹⁵ Na terceira seção deste capítulo, faremos a abordagem referente à entrada em cena dos jovens na educação de adultos.

¹⁶ Fernando Affonso Collor de Mello foi prefeito da cidade de Maceió, governador do Estado de Alagoas e presidente do Brasil, de 1990 a 1992. Foi o primeiro presidente eleito por eleição direta após o Regime Militar (1964-1985). Seu governo foi caracterizado pela implementação do denominado Plano Collor, que consistiu na abertura do mercado brasileiro às importações e pelo início da aplicação do plano de privatização das empresas estatais brasileiras. Seu plano de governo, que obteve boa aceitação no início, resultou em recessão econômica, desemprego generalizado e índice inflacionário elevado, em torno de 1.200% ao ano. Após denúncias de corrupção em seu governo que culminaram com um processo de impugnação de mandato, o impeachment, antes da aprovação de seu afastamento, renunciou ao mandato de presidente em 29 de dezembro de 1992.

¹⁷ Itamar Augusto Cautiero Franco foi governador do estado de Minas Gerais, senador por Minas Gerais, vice-presidente do Brasil no governo de Fernando

o governo federal desencadeou um processo de consulta popular com o intuito de formular outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁸. Concluído em 1994, o Plano Decenal de Educação fixou metas para a promoção de oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Eleito para a Presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁹ deixou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação da reforma educacional

Collor. Itamar Franco assumiu interinamente a presidência do Brasil em 2 de outubro de 1992. Após a renúncia de Fernando Collor ao cargo de presidente, foi formalmente aclamado presidente em 29 de dezembro de 1992. Finalizou o seu mandato presidencial em 1º de janeiro de 1995. No governo de Itamar Franco, destaca-se a implantação do Plano Real, que teve como finalidade estabilizar a economia do país e controlar a crise inflacionária que, em 1993, alcançou o índice de 2.708,55% ao ano, maior índice da inflação da história do Brasil.

¹⁸ A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Foi organizada pela UNESCO e produziu o documento intitulado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com determinações e princípios acatados por diversos países e principalmente pelo Estado brasileiro.

¹⁹ Fernando Henrique Cardoso foi presidente por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). Seus governos também ficaram conhecidos por governos FHC. Suas principais marcas foram a consolidação do Plano Real, o processo de privatização das empresas estatais e a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, de modo que o mercado capitalista passou a ser o grande agente estruturador do país, contra a classe de trabalhadores que tiveram intensificado o sofrimento devido à eliminação incessante de seus direitos. Os governos FHC permaneceram mediante abrasadora dependência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e foram responsáveis pela efetiva implantação da política neoliberal no Brasil. No percurso dos governos FHC, ocorreram algumas reformas educacionais impulsionadas por organismos multilaterais consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – (LDBEN), Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino Básico, entre outras, conforme veremos na sequência.

consolidada²⁰ mediante diversas medidas como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e Lei nº 9.424/1996, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A Nova LDBEN aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, relatada pelo então senador Darcy Ribeiro, desconsiderou o projeto original que foi objeto de debates e negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria no Congresso Nacional e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a seção da LDB dedicada à Educação de Jovens e Adultos é curta e pouco inovadora. Os dois artigos que tratam da EJA, o artigo nº 37 e o artigo nº 38,

[...] reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121-122).

O FUNDEF, que estabeleceu um padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, deixou descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. A Lei nº 9.424, que instituiu o FUNDEF, então desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos levando a EJA a experimentar dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

²⁰ A Reforma da Educação implementada no Brasil, a qual nos referimos, é a que acontece a partir dos anos 1990, conforme detalhamos na sequência deste trabalho, na primeira seção do terceiro capítulo.

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos mediante o Parecer nº 11/2000/CNE/CEB e a Resolução nº 1/2000/CNE/CEB. O Parecer nº 11/2000/CNE/CEB formulou três funções como responsabilidade da Educação de Jovens e Adultos: a **função reparadora**, que consiste em restaurar o direito de uma educação escolar de qualidade a todos os cidadãos independentemente da idade ou sexo. Isso deveria significar não apenas a entrada das pessoas na escola para receberem a reparação de um direito negado: o direito a receberem educação escolar de qualidade, mas igualmente o “[...] reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (CNE/CEB, 2000, p. 7). Essa função reparadora da EJA deveria ser reconhecida, ao mesmo momento, como uma oportunidade real para que jovens e adultos pudessem adentrar na escola e visualizarem nela uma alternativa cabível de recebimento de estudos e formação compatível com suas especificidades socioculturais, de modo a se conceber a EJA “[...] como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (CNE/CEB, 2000, p. 9, grifos no original). A **função equalizadora** que visa restabelecer a trajetória escolar de modo a permitir a adequação da correlação idade/ano escolar. Tal função deve possibilitar a retomada do fluxo das atividades escolares aos jovens e adultos que tiveram seus estudos interrompidos durante o percurso formativo recomendado pela legislação educacional. Com referida função, a EJA deve oportunizar aos jovens e adultos que tiveram interrompida sua formação escolar, por qualquer que tenha sido a razão, o restabelecimento de seu percurso formativo escolar, de modo a recuperar a “[...] oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (CNE/CEB, 2000, p. 10). Isso se faz necessário para diminuir distorção por meio de políticas alternativas capazes de compensar deformações, favoráveis a equalização, uniformização do direito de cada cidadão. Nesse sentido, os cidadãos que foram desfavorecidos diante do não acesso à escola e não permanência com qualidade de aprendizagem escolar, devem receber proporcionalmente maiores oportunidades como forma de reparação corretiva, que lhes possibilite novas inserções no mundo laboral, na vida social, nos ambientes estéticos e na abertura de novas alternativas de participação na vida cotidiana. Nesse sentido, essa função equalizadora da EJA é vista como uma “[...] forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (CNE/CEB, 2000, p.

10). A **função qualificadora** refere-se à tarefa de propiciar atualização continuada de conhecimentos, de promover aquisição de conhecimentos ao longo de toda a vida da pessoa, o que também significa promoção de formação profissional. Essa é concebida como a função permanente e última da EJA. A função qualificadora é vista como o caminho para os descobrimentos de potencialidades humanas, e de novos campos de realização pessoal, como mediante a “[...] abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal” (CNE/CEB, 2000, p. 11).

Tal função, que é o próprio sentido da EJA, é posta como um compromisso para a realização de melhor capacitação profissional e para a imputação de significados às experiências de vida socioculturais trazidas pelas pessoas que “[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (CNE/CEB, 2000, p. 11).

O Parecer nº 11/2000/CNE/CEB orienta que o oferecimento de educação a uma parcela significativa dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada é um direito público subjetivo para todas as pessoas, independentemente de sua faixa etária. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (2000, p. 53),

a nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas.

Com isso, a EJA deveria ser compreendida como direito de cidadania, que pudesse ser convertido em compromisso institucional do Estado brasileiro em transformá-la em política pública própria de uma modalidade da educação básica das etapas de ensinos fundamental e ensino médio e conseqüente direito público subjetivo. E, para que se constituísse em uma política pública, seria fundamental que fosse articulada entre todas as esferas governamentais e com entusiasta participação dos trabalhadores e educadores especializados na área

[...] a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de

ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca (CNE/CEB, 2000, p. 53).

No que se refere à atuação da iniciativa privada na educação de jovens e adultos, o mesmo Parecer (CNE/CEB, 2000, p. 54) considera que

os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não-governamentais e redefinindo ações já existentes no âmbito do “Sistema S”. Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional.

De acordo com essa afirmação, podemos considerar que as diretrizes constituem não só um referencial para a educação escolar formal, mas também para as ações da sociedade civil organizada nos movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e, ainda, via as próprias iniciativas empresariais, por entender a necessidade da existência desses espaços alternativos voltados para a escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Conforme Fernandes (2006), o Parecer estabelece um paradoxo: de um lado estabelece diretrizes que possibilitam a ampliação e consolidação da EJA como direito público subjetivo, por outro, permite que o governo não dê a atenção devida à EJA, já que instituições privadas poderão assumir a responsabilidade da escolarização dessa parcela da população brasileira. E mais:

A expansão das ações educativas pela iniciativa privada é uma marca dessa década. Nesse sentido, a implementação do projeto neoliberal e a lógica de substituição da oferta de serviços sociais pela esfera privada em lugar da pública, desloca o Estado da posição de primeira instituição

responsável por garantir a educação no país (FERNANDES, 2006, p. 8).

O Parecer ainda ressalta a necessidade de se romper com a cultura assistencialista, discriminatória e excludente que ainda acompanha essa modalidade de ensino. E destaca a importância da formação e da qualificação docente para atuar nas salas de aula da educação de jovens e adultos, de acordo com as demandas e especificidades apresentadas pela área (FERNANDES, 2006).

O Parecer nº 11/2000/CEB/CNE também estabelece que os cursos oferecidos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos devem respeitar a idade mínima de 15 anos, para o ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos, para o Ensino Médio. Esse documento alerta que a EJA requer a necessidade da construção de um currículo interdisciplinar, flexível que contemple o sujeito inserido em sua realidade, com os seus conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar e que necessitam ser reconhecidos e considerados, pela escola.

Mantendo os princípios, objetivos e as diretrizes formuladas pelo Parecer nº 11/2000/CNE/CEB e pela Resolução nº 1/2000/CNE/CEB, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Ministério da Educação instituiu a Resolução nº 3/2010/CNE/CEB, de 15 de julho de 2010²¹. Mencionada Resolução fundamenta-se no Parecer nº 6/2010/CNE/CEB, aprovado em 7 de abril de 2010, complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ao estabelecer Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos, que, para os anos finais do Ensino Fundamental, deve ser de 1.600 horas (para os anos iniciais do Ensino Fundamental, estabeleceu-se que a duração dos cursos deve ser determinada pelos sistemas de ensino), e para o Ensino Médio deve ser de, no mínimo, 1.200 horas; quanto à idade mínima para ingresso na modalidade, que foi estabelecida em 15 anos para ingresso nos cursos de EJA no Ensino Fundamental e de 18 anos para a admissão

²¹ Resolução nº 3/2010/CNE/CEB, não revogou a Resolução nº 1/2000/CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução nº 3/2010/CNE/CEB complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecendo Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à carga horária dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e a referente a normas para funcionamento dos cursos de EJA oferecidos por meio da Educação a Distância.

nos cursos de EJA Ensino Médio; quanto a idade mínima para a certificação nos exames de EJA de Ensino Fundamental e Ensino Médio foi fixada a mesma idade da que foi instituída para o ingresso nos cursos de EJA nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica; quanto à oferta de Educação de Jovens e Adultos a ser desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), esta não pode ser desenvolvida no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em vista das características próprias de aprendizagem dessa etapa de ensino que requer relação presencial de ensino e aprendizagem.

Quanto à carga horária mínima dos cursos de EJA e a idade mínima para matrícula nos cursos de EJA, desenvolvidos pela mediação da EAD, tanto no 2º segmento do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, devem ser adotadas as mesmas determinações estabelecidas para a EJA presencial. A EJA oferecida por meio da Educação a Distância no 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio deve ser desenvolvida “[...] em comunidade de aprendizagem em rede” (CNE/CEB nº 3, 2010, art. 9º, VI), com utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Deve ser assegurada a interatividade virtual de ensino-aprendizagem e garantido um espaço presencial escolar para uso das TICs conectadas à internet para os estudantes, bem como para uso na formação profissional e na gestão educacional do trabalho da EJA em EAD. As redes de ensino devem instituir uma

[...] infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital (CNE/CEB nº 3, 2010, art. 9º, IX).

A atividade pedagógica da EJA em EAD deve ser desenvolvida por professores licenciados nas disciplinas ou áreas específicas do conhecimento, garantindo o parâmetro de um professor licenciado contratado com carga horária de 40 horas semanais de trabalho docente, para o atendimento de no máximo 120 alunos. O processo de avaliação de ensino-aprendizagem da EJA desenvolvida por meio da EAD consiste num processo de avaliação “[...] contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais” (CNE/CEB nº 3, 2010, art. 9º, XI, a).

A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 ainda determina, como forma de garantia à efetivação do direito à educação, que o poder público deverá oferecer aos estudantes livros didáticos e de literatura na modalidade EJA, políticas específicas de formação inicial e continuada de professores de Educação Básica na modalidade da EJA e realização de chamada pública ampliada de estudantes para a efetivação de matrículas na EJA, com foco em jovens e adultos com mais de 15 anos de idade que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Sem o objetivo de certificação dos estudantes, o poder público deverá realizar a avaliação do processo das aprendizagens dos estudantes da EJA, associada às avaliações já existentes na Educação Básica, com a finalidade de estabelecer diagnóstico capaz de subsidiar o oferecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade dos jovens e adultos demanda de EJA tal como previsto no art. 8º:

O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica (CNE/CEB nº 3, 2010).

Como indicamos, a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica a partir da LDBEN, Lei nº 9.394/96, e fortaleceu-se em virtude da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2010, que complementam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e estabelece Diretrizes Operacionais para a EJA a ser necessariamente cumprida no processo de oferecimento dos cursos de EJA referente a componentes curriculares, carga horária mínima para os cursos e idade mínima para ingresso, bem como para certificação de cursos e de exames no Ensino Fundamental e Ensino Médio dos cursos presenciais e

a distância, a serem oferecidos nessa modalidade de educação pelos diversos sistemas de ensino da educação nacional.

Todavia, isso não representou mudança significativa na realidade de muitas instituições educacionais privadas e públicas que continuaram oferecendo cursos de EJA pautados na experiência de educação supletiva, de mera certificação, de escolarização aligeirada e compensatória. Mais grave ainda, a normatização da modalidade da EJA não resultou em maior compromisso dos poderes públicos, união, estados e municípios pela ampliação da oferta de ensino fundamental e ensino médio voltado à especificidade do público demanda de EJA. Conforme indica o Portal do Ministério da Educação (MEC), sobre a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados divulgados em 2003, que revelaram o quadro de 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com mais de 15 anos que não tinham concluído o Ensino Fundamental, enfatizando que, destes, apenas seis milhões, o que corresponde a 8,8%, estariam matriculados na EJA²². No decorrer da década de 2000, observamos que houve sucessiva redução no número de matrículas na EJA no Brasil: em 2006, foram realizadas um total de 5.616.291 matrículas; em 2007, o índice passou para 4.985.338 matrículas; em 2008 ocorreu um total de 4.945.424 matrículas; em 2009 foram realizadas 4.661.332 matrículas; em 2010 foram efetuadas 4.287.234 matrículas. O Estado de Santa Catarina também apresentou a tendência de queda no número de matrículas na EJA durante a segunda metade da década de 2000: em 2006, foram realizadas 195.953 matrículas na EJA; em 2007, ocorreu um total de 135.124 matrículas; em 2008, o índice passou para 127.253 matrículas; em 2009, foram efetuadas 113.526 matrículas; em 2010, a soma de matrículas alcançou o patamar de 106.549 matrículas²³. Esses números são contundentes e demonstram que, apesar de a EJA ter se constituído direito subjetivo e dever do Estado em oferecer políticas educacionais aos cidadãos jovens e adultos que não puderam realizar seus estudos na idade escolar

22

Sítio: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567. Acesso em: 25 maio 2014.

²³ Sinopse Estatística da Educação Básica, Censo Escolar da Educação Básica, Matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Brasil e Santa Catarina, coletados no sítio do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). In: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 29 mar. 2014.

obrigatória, o atendimento à EJA foi muito aquém das necessidades de atendimento da demanda.

TABELA 1: Número de escolas e matrículas da Educação de Jovem e Adulto Brasil – 2006/2010

Ano	Total de escolas	Total de matrículas	Matrículas E. Fundamental	Matrículas E. Médio
2006	45.528	5.616.291	3.865.629	1.750.662
2010	39.641	4.287.234	2.860.230	1.427.004

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014).

Na Tabela 1, podemos verificar que a Educação de Jovens e Adultos sofreu uma significativa redução no número de matrículas no período de 2006 a 2010 totalizando menos 1.329.057 de matrículas. Desse total, 1.005.399 matrículas deixaram de ser realizadas no Ensino Fundamental, e 323.658 matrículas não foram efetuadas no Ensino Médio. O número de escolas que oferecem EJA também diminuiu durante o período de 2006 a 2010, totalizando 5.887 escolas de EJA a menos. Esse dado pode apresentar uma explicação para a redução do número de matrículas na EJA. Supondo que os jovens e adultos trabalhadores necessitam de maiores motivações para retomar a trajetória escolar, com a diminuição do número de escolas, maiores as dificuldades para voltar à escola, especialmente nas grandes cidades nas quais não se oferecem as condições necessárias para o deslocamento das pessoas, e essa condição pode transformar-se em mais um obstáculo para acesso aos locais de oferta da EJA.

Com a tentativa de também resolver a ausência de financiamento para a EJA posta pelo FUNDEF, que desestimulou o setor público a investir na educação de jovens e adultos, em 2007 foi aprovada a Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a incluir no financiamento público da educação, o financiamento de todas as etapas da EJA. A iniciativa dessa Lei criou a expectativa de que a EJA seria fortalecida visto que os investimentos a ela destinados seriam equiparados aos investimentos com as outras modalidades de ensino. Todavia, isso não aconteceu, posto que a Lei Federal nº 11.494/2007 estabeleceu o percentual de 42,86% a menos de recursos federais

destinados ao atendimento de alunos do ensino fundamental da EJA em relação ao investido com os alunos do ensino fundamental do ensino regular, e 71,43% a menos de recursos federais aos alunos da EJA do ensino médio em relação ao aluno de ensino médio regular. A mesma Lei também estabeleceu que os recursos do FUNDEB gastos em cada estado com a EJA não deveriam ultrapassar ao percentual de 15% do total dos recursos a serem investidos para a melhoria da qualidade da educação. Ora, com esses recursos notadamente insuficientes e discriminatórios oferecidos pelo FUNDEB para o financiamento da EJA, seu oferecimento com qualidade foi comprometido, e mais, o citado fundo de investimento da educação acabou por oficializar a discriminação histórica imputada à educação de jovens e adultos.

Após a criação do FUNDEB, conforme demonstram os dados da Tabela 2, o índice de matrículas na EJA continuou apresentando a tendência de diminuição do número de matrículas no Brasil e no estado de Santa Catarina.

TABELA 2: Número de escolas e matrículas da Educação de Jovens e Adultos Brasil – 2010/2013

Ano	Total de escolas	Total de matrículas	Matrículas E. Fundamental	Matrículas E. Médio
2010	39.641	4.287.234	2.860.230	1.427.004
2011	38.245	4.046.169	2.681.776	1.364.393
2012	36.826	3.906.877	2.561.013	1.345.864
2013	35.856	3.772.670	2.447.792	1.324.878

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014).

TABELA 3: Número de escolas e matrículas da Educação de Jovens e Adultos Santa Catarina – 2010/2013

Ano	Total de escolas	Total de matrículas	Matrículas E. Fundamental	Matrículas E. Médio
2010	553	106.549	50.992	55.557
2011	518	98.093	47.052	51.041
2012	457	74.776	35.402	39.374
2013	421	76.630	33.580	43.050

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014).

Conforme o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP) sobre o Censo Escolar

de 2012, os dados da PNAD/IBGE 2011, indicam que “[...] o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental completo. Esse contingente é uma clientela potencial a ser atendida pela EJA” (INEP, 2013, p. 25).

Apesar da necessidade de ampliação das políticas de atendimento educacional aos sujeitos da EJA, milhões de jovens e adultos trabalhadores, que não concluíram os estudos de Educação Básica, conforme o relatório do INEP sobre o Censo Escolar de 2012, os dados de matrículas na EJA no início dos anos 2010 (Tabelas 2 e 3) demonstram que houve um decréscimo no índice de matrículas. Nos anos de 2010 a 2013, ocorreu diminuição de 514.564 matrículas na EJA no Brasil; e de 2010 a 2013, houve um decréscimo de 29.919 matrículas na EJA em Santa Catarina. Isso demonstra que ainda existe um déficit gigantesco a ser suprido em relação à modalidade, mostrando que praticamente um em cada quatro adultos e jovens brasileiros não têm concluído o Ensino Fundamental, e isso sem fazer referência ao Ensino Médio.

Nos dois governos do presidente Lula da Silva²⁴, as medidas apresentadas às políticas educacionais não se modificaram substancialmente, uma vez que o arrefecimento de recursos públicos para serem investidos em políticas sociais continuou seguindo os princípios impostos pelo modelo econômico neoliberal, a despeito de toda a propaganda oficial indicar o contrário.

Importa salientar que, na sequência do texto, apresentamos uma breve abordagem a respeito do modelo econômico neoliberal e, embora referida abordagem fuja ao escopo deste trabalho, consideramos que a discussão sobre essas questões indica brevemente alguns aspectos importantes para a compreensão do contexto da reforma na educação brasileira. Trata-se, ademais, de apresentar alguns elementos sobre o movimento de reestruturação das relações de produção capitalista, visto que a instância das políticas sociais acompanha esse movimento.

O modelo econômico neoliberal ou neoliberalismo diz respeito à doutrina político-econômica formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Friedrich Von Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros, constituintes da *Mont Pelerin Society*, grupo autodenominado de liberais, que tinha o propósito de organizar as bases

²⁴ Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, foi presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos: 2003 a 2006 e 2007 a 2010.

de outro tipo de capitalismo, livre de regras, a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social (Estado organizador da política e da economia, voltado à promoção da defesa social) (ANDERSON, 1995). O neoliberalismo pode ser concebido mediante a seguinte definição:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

Perry Anderson (1995), ao formular um retrospecto histórico sobre as origens do modelo econômico neoliberal, demonstra que referido modelo não significava a mera volta ao liberalismo clássico, mas sim uma estruturação própria aos interesses específicos de um novo momento da organização capitalista. Os princípios neoliberais não foram imediatamente absorvidos em virtude do contexto econômico da época não lhe ser favorável, devido à experiência de crescimento capitalista mais rápido da história, ocorrida durante as décadas de 1950 e 1960. Porém, quando eclode a crise econômica da década de 1970, o ideário neoliberal começa a ganhar força. Harvey (2008) concebe que a materialização do neoliberalismo, como inovação ortodoxa econômica de regulamentação de políticas públicas em nível do Estado no mundo capitalista avançado, teve seu início nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha em 1979, depois de uma experiência piloto implantada no Chile sob a ditadura de Augusto Pinochet (1915-2006).

O modelo econômico neoliberal compreende que a política econômica deve seguir as orientações advindas do próprio mercado capitalista e consiste em valorizar a liberdade individual, fomentar a competitividade empresarial e, entre trabalhadores, adequar as estruturas sociais às novas tecnologias e reduzir o déficit público, cortando investimentos sociais. Os governos de direita, na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, ao colocarem em prática os princípios do neoliberalismo, elevaram as taxas de juros, baixaram os impostos para os afortunados, aboliram o controle sobre os fluxos financeiros, elevaram os níveis de desemprego, eliminaram as greves ao desarticularem os sindicatos de trabalhadores, cortaram os recursos em investimentos sociais e lançaram um amplo

programa de privatização, começando por habitação pública e passando, em seguida, por indústria básica como aço, a eletricidade, o petróleo, gás, água, telecomunicações, etc. Com essas medidas, o Estado passou a reduzir a sua base social e transferiu sua responsabilidade social para a sociedade civil ou para o terceiro setor, também reconhecido como espaço público não estatal.

O neoliberalismo compreende que o Estado deve se afastar do processo de gestão dos interesses sociais, centrando-se apenas naquilo que não é de interesse do mercado. Demandas de educação, segurança e saúde são convertidas em serviços e passam a ser vistas como de interesse privado, estando destinadas à parcela da sociedade que possui condições financeiras para o acesso no mercado capitalista. Posteriormente à Inglaterra e aos Estados Unidos, os países europeus socialdemocratas foram obrigados a se adequar ao modelo de regulação econômica do neoliberalismo e fizeram isso por causa das derrotas eleitorais sofridas para os partidos de direita, por forças internacionais, principalmente de organismos multilaterais, ou em virtude de pressões das elites nacionais.

Aqui na América Latina, o neoliberalismo iniciou com a experiência no Chile, em seguida foi implantado na Bolívia (Jeffrey Sachs, 1985), México (Salinas, 1988), Argentina (Menem, 1989), Venezuela (Carlos Andrés Perez, 1989), Peru (Fujimori, 1990), Brasil (Collor de Mello, 1990). O ajuste econômico de modelo neoliberal implantado no Brasil no Governo Collor foi consolidado nos Governos FHC, mediante o receituário “prescrito” pelos organismos multilaterais, definidos como símbolo de políticas liberalizantes e como sinônimo de modernidade tal como foi concebido pelo Consenso de Washington.

O Consenso de Washington consiste num conjunto de medidas formuladas em 1989 por economistas de instituições financeiras estabelecidas na cidade de Washington, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, sintetizadas em um texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se transformou na política oficial do FMI para promover reformas econômicas neoliberais nos países na América Latina. As medidas recomendadas pelo Consenso de Washington pretendiam realizar dois objetivos básicos: (1) drástica redução dos investimentos do Estado e decomposição do conceito de Nação; (2) máxima abertura para a importação de bens e serviços, e para a entrada de capitais de risco. Esses objetivos deveriam ser alcançados mediante as seguintes medidas básicas: disciplina fiscal, priorização dos

gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, taxa de câmbio doméstica unificada e competitiva, liberalização comercial, abertura para o financiamento externo direto, privatização, desregulamentação financeira e do mercado de trabalho, e propriedade intelectual.

Conforme Lima (2007), o neoliberalismo no Brasil promoveu a desnacionalização da indústria brasileira, em decorrência das fusões e aquisições das empresas brasileiras por empresas estadunidenses e europeias, como consequência da privatização dos setores estratégicos do país. Esse processo produz concentração de renda e ampliação das desigualdades e do desemprego. Em termos educacionais, as medidas promovem privatização, desregulamentação dos direitos, desnacionalização, resultado da adoção das mediante propostas por organismos multilaterais, em vista da legitimação do projeto burguês de educação e sociabilidade, identificado como Terceira Via, apresentado como suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo.

O projeto de Terceira Via foi forjado pelo sociólogo britânico Anthony Giddens, reitor da *London School of Economics* (respeitável núcleo formador do pensamento liberal europeu), assessor direto do primeiro-ministro do Reino Unido, Tony Blair (1997-2007). Giddens (2001), baseado nas análises de Norberto Bobbio da obra *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*, considera que o Estado do Bem-Estar Social foi criado para cessar a ameaça socialista; todavia, num tempo em que não há mais essa ameaça, a Terceira Via consiste na alternativa contra os ímpetos do neoliberalismo, oferecendo proteção, assistência e liberdade.

Na perspectiva de Giddens (2000, p. 36) a

[...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto ao Neoliberalismo.

Segundo Lima (2007), os fundamentos da Terceira Via ganharam visibilidade nos governos de Tony Blair, Gerhard Schroeder (Alemanha), Bill Clinton (Estados Unidos), Lionel Jospin (França), Massimo D'alema (Itália) e nas reuniões intituladas de Cúpula de

Governança Progressista, que se autodefiniam como em defesa de um projeto para além da esquerda e da direita. O presidente Fernando Henrique Cardoso foi um grande entusiasta da Terceira Via, pois participou de três dessas reuniões de Cúpula. Já o presidente Lula da Silva participou na reunião realizada em Londres, em 2003.

Peroni (2008) destaca que, enquanto o neoliberalismo promove a privatização, a Terceira Via defende o Terceiro Setor. Nas duas medidas “[...] o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado e o outro para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI, 2008, p. 5). O Terceiro Setor, que se baseia no trabalho voluntário ou no empresariamento social, praticado principalmente por ONGs, desobriga o Estado a investir em recursos públicos para garantir os direitos dos cidadãos, estes agora convertidos em consumidores.

De acordo com Pires e Peroni (2010), as instituições constitutivas do Terceiro Setor foram concebidas por intermédio de leis que regulamentaram as Organizações Sociais (OSS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips), e fazem parte de um novo modelo de gestão pública consequente da reforma do Estado sob os efeitos da lógica dos interesses do capital definidas como “[...] pessoas jurídicas de direito privado, submetidas espontaneamente às normas de direito público, que desenvolvem atividades de interesse social (não-exclusivas do Estado), com o apoio da administração” (PIRES; PERONI, 2010, p. 6). Tanto o neoliberalismo como a Terceira Via procuram diminuir os investimentos do Estado com as políticas sociais que foram conquistadas historicamente pelos trabalhadores, procuram conciliar o que é inconciliável, interesses entre capital e trabalho, valorização do mais valor com justiça social, e, desse modo, é consolidado o projeto societário de busca da perpetuação da sociedade do capital.

No que se refere especificamente à EJA, para não fugir à tradição brasileira de descontinuidade, o governo Lula da Silva lançou o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, que priorizou financeiramente a ação desenvolvida por entidades “filantrópicas”. A partir de 2005, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos para aplicar em alfabetização de adultos; porém, o trabalho desenvolvido pelo Programa, por apresentar carga horária muito reduzida para o processo de alfabetização, por continuar utilizando o trabalho de alfabetizadores voluntários sem a devida qualificação profissional, por não integrar o processo de alfabetização à continuidade de estudos na Educação Básica, entre outras dificuldades,

apresentou índices módicos de redução do analfabetismo, conforme indicadores de analfabetismo no Brasil apresentados na Tabela 4.

TABELA 4: Indicadores de analfabetos no Brasil – 2000/2010

ANO	POPULAÇÃO	PERCENTUAL
2000	16.295.000	13,6
2001	15.098.000	12,4
2002	14.815.000	11,9
2003	14.813.000	11,6
2004	15.167.000	11,5
2005	15.046.000	11,1
2006	14.431.000	10,4
2007	14.159.000	10,1
2008	14.273.000	10,0
2009	14.120.000	9,7
2010	13.941.000	9,6

Fonte: Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC). Elaboração Própria (2014).

O Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal, conforme DPAEJA/SECADI/MEC (2013), atendeu em torno de dez milhões de pessoas desde a sua instituição até o fim da década passada; porém, foi ineficiente visto que, no período de 2000 a 2010, como podemos verificar na Tabela 4, a taxa de analfabetismo no Brasil reduziu apenas 3% do índice de analfabetos, passando de 16.295.000 (13,6 %) analfabetos em 2000 para 13.941.000 (9,6 %) analfabetos em 2010. Esses dados também indicam que a *Meta 5: Erradicar o analfabetismo até 2010* do Plano Nacional de Educação 2001–2011 não foi alcançada, assim como não será cumprido o compromisso assumido pelo Brasil na reunião de Cúpula Mundial de Educação: Educação para Todos Dakar 2000, de conquistar a melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015.

Tomando como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, realizada em 2003, a qual apresentava o diagnóstico de que 68 milhões de jovens e adultos com mais de 15 anos não tinham concluído o Ensino Fundamental, o governo Lula da Silva instituiu nos anos de 2005 e 2006 o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mediante dois decretos

presidenciais. Esse segmento populacional de 68 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade, sem a formação escolar na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, considerado população demanda de Educação de Jovens e Adultos, deveria receber atendimento educacional escolar oferecido pelo PROEJA, que deveria diminuir esses números e transformar gradativamente a modalidade da Educação de Jovens e adultos em PROEJA.²⁵ O PROEJA, que inicialmente foi direcionado ao atendimento do Ensino Médio, posteriormente foi estendido ao público do Ensino Fundamental da EJA.

Segundo o INEP (2013) os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) do IBGE de 2011 indicam que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos, que estão fora do sistema educacional escolar e que não possuem a etapa da Educação Básica de Ensino Fundamental completo. Esses dados da PNAD 2011 comparados com os dados da PNAD 2003 mostram o seguinte: em 2003, o contingente populacional demanda de Educação de Jovens e Adultos era de 68 milhões de brasileiros; em 2011, o contingente populacional demanda de Educação de Jovens e Adultos passou para 56,2 milhões de brasileiros. Entre 2003 e 2011, 11,8 milhões de pessoas receberam educação escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos na etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental. Parece muito, mas esses dados representam apenas 18% de redução do contingente populacional demanda de EJA no período. Os números também comprovam que a *Meta 3: Assegurar a EJA para 50% da população que não cursou o ensino regular* do Plano Nacional de Educação 2001–2011 não foi alcançada. Esses dados sobre o atendimento de EJA na etapa da Educação Básica de Ensino Fundamental corroboram que o atendimento educacional na Educação de Jovens e Adultos, mesmo com a criação do PROEJA e da inclusão do financiamento dessa modalidade de ensino no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), continua muito abaixo das metas e dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro e demasiado distante para atender às necessidades educacionais da classe dos trabalhadores.

Com base no retrospecto histórico da EJA apresentado anteriormente, podemos identificar cinco momentos distintos na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em um primeiro momento,

²⁵ Análises e dados com maiores consistências sobre o PROEJA serão apresentados na sequência deste trabalho, nos capítulos três e quatro.

sobressai uma preocupação com a educação de adultos intimamente relacionada aos interesses das elites políticas referente a preocupações em ampliar o universo de habilitados a votar durante a realização das eleições para os cargos eletivos. Em um segundo momento, percebe-se a preocupação de educar para mudar as estruturas sociais, porém ainda predominava a relação de educação para o voto²⁶. Já no terceiro momento, a preocupação da educação com adultos passou a objetivar, predominantemente, as mudanças das estruturas sociais, a geração de uma ideologia de libertação (inspirada nos ideais do educador Paulo Freire). O quarto momento, marcado pela ditadura militar, revela uma relação entre educação de adultos e a geração de uma ideologia voltada para a segurança e para o desenvolvimento, com ênfase na educação para a profissionalização, em que a formação para o mercado de trabalho foi o objetivo último a ser alcançado no processo educacional. O quinto momento, cujo início se deu com o processo de redemocratização do país, coloca a Educação de Jovens e Adultos como um direito à cidadania, assegurado pela Constituição de 1988, pela LDBEN, de 1996, e pelas resoluções e pareceres do Conselho Nacional da Educação. Nesses últimos anos, programas foram criados e compromissos foram assumidos; entretanto, como podemos verificar nos dados apresentados, na prática, a ideia permanece a mesma, ensinar o básico, gastando o mínimo de recursos, na perspectiva de atender às demandas de formação requeridas pelo mercado capitalista globalizado. Nesse período, é verificada uma forte influência dos organismos internacionais²⁷, em especial do Banco Mundial, que, por intermédio de

²⁶ Na história da República Brasileira, o voto das pessoas analfabetas foi garantido em caráter facultativo pela Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, e definitivamente assegurado pela Constituição de 1988. O artigo 14, parágrafo 1º, da Constituição de 1988, garante às pessoas analfabetas o direito ao voto, em caráter facultativo. A mesma Constituição, no parágrafo 4º, mantém como inelegíveis os analfabetos.

²⁷ Nas décadas de 1990, 2000 e início da década 2010, as reformas educacionais, estabelecidas pelo Estado Brasileiro, vêm seguidamente sendo pautadas pelas recomendações dos organismos internacionais, tais como Comissão para a América Latina e o Caribe – (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento – (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, entre outros. A reforma educacional realizada por meio da nova LDBEN, as reformas da Educação Básica, da Educação Profissional, da Educação Superior, entre outras, adotaram os princípios da privatização,

uma política neocolonialista, impõe um modelo de educação voltado ao desenvolvimento da economia mundial.

Diante do exposto, podemos então entender que a EJA está longe de ser universalizada no Brasil²⁸. Como referimos anteriormente, os desafios são imensos. Conforme Arroyo (2009), a Educação de Jovens e Adultos precisa ser tomada como “um campo de direitos e de responsabilidade pública”. A EJA, por ser um “[...] campo ainda não consolidado” (ARROYO, 2009, p. 19), requer estudos, pesquisas, políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de professores e propostas pedagógicas, capazes de configurar sua especificidade (ARROYO, 2009). Segundo o autor, essas são iniciativas necessárias para transformar a EJA, de fato, em “[...] um campo de responsabilidade pública” (ARROYO, 2009, p. 22). Salienta ainda a necessidade de se exigir do Estado políticas públicas mais adequadas ao atendimento de jovens e adultos para o ensino e aprendizagem dessa modalidade da Educação Básica, que possui características específicas. Conforme Arroyo (2005), não se pode separar a luta pela garantia do direito à escolarização da luta pela garantia dos direitos humanos, da luta pelo processo de inclusão escolar entrelaçado à luta pela inclusão social. Todas elas devem ser lutas sociais para instaurar um diálogo respeitoso e necessário entre o sistema escolar e as necessidades e especificidades da EJA. As lutas sociais também se fazem necessárias para transformar as experiências de EJA em enriquecimento do sistema escolar, de modo a tornar mais pública, democrática e igualitária a reconfiguração dessa modalidade de educação.

desregulamentação dos direitos, desnacionalização, descentralização, recomendados por esses organismos multilaterais. Inclusive o Banco Mundial, uma das principais instituições a apresentar recomendações de reformas com viés mercadológico, condiciona os empréstimos oferecidos às obrigações de transformar a educação às necessidades do mercado capitalista. Assim, as políticas educacionais se inserem no contexto do ideário neoliberal, ficando de maneira mais contundente sob a influência do processo econômico, ao se transformar direitos dos trabalhadores em benefícios para o capital.

²⁸ Consideramos universalizar o atendimento educacional em EJA alcançar o patamar de 98% da demanda existente. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – (PNAD) de 2011 indicam que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos, que não têm concluído o Ensino Fundamental. Essa é a demanda potencial da EJA. Isso representa mais de 1/4, ou seja, 25% do total da população brasileira que necessita de políticas de atendimento educacional na modalidade em questão.

Mencionada modalidade educacional precisa de políticas públicas consistentes. Precisa deixar de continuar transitando nas bordas do sistema educacional brasileiro, tal como tradicionalmente foi tratada e continua sendo tratada hoje, pelo FUNDEB. De modo geral, é indispensável que a sociedade brasileira conceba o direito à alfabetização, à escolarização e aos demais processos educativos, escolares e não escolares, como um bem coletivo, que vai muito além do indivíduo que aprende. Faz-se necessária a tomada de consciência política da maioria da população brasileira em vista da reivindicação da educação como direito. E mais, a demanda por EJA precisa ser enfrentada com seriedade pelos governos, de modo a assumirem seus compromissos com o oferecimento de políticas públicas consistentes e qualitativas, com a participação da população no processo de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas para a educação. Mediante lutas sociais da classe de trabalhadores, faz-se mister garantir que o Estado brasileiro assegure as seguintes iniciativas, entre outras, para transformar o atendimento educacional em EJA em política pública de estado: oferta gratuita permanente de EJA a todas as pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica na denominada idade própria; oferta permanente de ações de alfabetização de pessoas jovens e adultos com garantia de continuidade de escolarização em todas as etapas da Educação Básica; implementação de programa de atendimento ao estudante da EJA por atendimento das necessidades de transporte, alimentação e saúde; oferecimento de formação inicial e continuada específica de professores de EJA; estabelecimento de mecanismos que integrem os setores de trabalho, públicos e privados aos sistemas de ensino, de modo a promover compatibilização da jornada de trabalho com as jornadas de estudos em Educação de Jovens e Adultos; produção e distribuição gratuita de material didático com metodologias específicas de EJA; oferecimento de cursos com currículos adequados às especificidades da EJA; realização de levantamento de informações sobre a demanda real de EJA, nas áreas urbanas e rurais, para subsidiar na efetivação das políticas públicas que assegurem acesso e permanência das pessoas jovens, adultas e idosas na modalidade de ensino da Educação Básica.

Na seção que apresentamos na sequência deste trabalho, procuramos expor as concepções de Educação de Jovens e Adultos como um campo específico de conhecimento dessa modalidade de ensino da Educação Básica, existente no contexto de documentos produzidos pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos

(CONFINTEAs) e da legislação brasileira referente à Educação de Jovens e Adultos.

2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao tratar das concepções referentes à EJA, enfocamos a necessidade de conceber referida modalidade de ensino da Educação Básica como um campo específico de conhecimento. Discorrer sobre concepções de EJA constitui elemento referencial para a formulação de uma proposta política-pedagógica específica de EJA, clara e bem definida, capaz de atender às reais necessidades de todos os sujeitos de EJA envolvidos. Para oferecer uma concepção de EJA condizente com a natureza da educação que se busca, dialogando com o campo de atuação profissional, a respeito do mundo do trabalho e da vida, recorreremos às contribuições oferecidas pelas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) realizadas e pela legislação brasileira sobre educação, ao tratar dessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Uma primeira concepção de Educação de Jovens e Adultos refere-se à EJA como educação ao longo da vida, como parte constitutiva da educação permanente, entendida como processo de desenvolvimento integral da pessoa e de aquisição de conhecimentos e habilidades continuamente ao longo da vida. Tal concepção ocupou um lugar significativo nas declarações dos Organismos Internacionais e nas políticas educacionais de vários países, desde a segunda metade do século XX, embora sua origem, conforme alguns autores, como Campos (2006), Martínez (2002), Noguero (1997), Serrano (2005), remontam-se à antiguidade. Martínez (2002) concebe que essa concepção de Educação de Jovens e Adultos, no sentido de aprendizagem ao longo da vida, possui uma extensa trajetória, visto que já estava presente desde as sociedades primitivas, que transmitiam seu legado cultural de forma oral de geração em geração. Concebe a autora que as antigas sociedades agrárias desenvolveram um conjunto de conhecimentos e práticas de valores sociais, políticos e religiosos que regulavam a vida coletiva, e que eram transmitidos às novas gerações. Martínez (2002, p. 40) afirma que o

[...] reconocimiento de la necesidad de una educación que abarque ‘desde la cuna a la tumba’ puede encontrarse asimismo en los primeros textos conocidos por la humanidad. El Antiguo

Testamento, el Corán, el Talmud y otros libros sagrados reflejan, con sus particulares enfoques, la humana posibilidad y necesidad de aprender a lo largo de toda la vida .

Com as Conferências Internacionais de Educação de Adultos convocadas pela UNESCO – desde a de Elsinore na Dinamarca, em 1949, até a de Belém, no Brasil, em 2009²⁹ –, foi que a concepção de EJA como educação ao longo da vida passou a ser inserida nos debates acerca de educação de adultos. Essas Conferências Internacionais de Educação de Adultos além de terem se constituído em marcos referenciais da concepção de Educação de Jovens e Adultos como parte da educação ao longo da vida, também “[...] foram marcos no apoio aos esforços nacionais e internacionais para estabelecer e ampliar programas e políticas de educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, em junho de 1997, com o tema *Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI*, temática inspirada no Relatório Delors³⁰, apresentou a concepção de EJA como educação desenvolvida ao longo da vida, como um constante processo de atualização e aquisição de conhecimentos que deve acontecer tanto na escola como fora dela, em processo formal ou não formal de ensino e aprendizagem.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade

²⁹ Foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos convocadas pela UNESCO: Elsinore (Dinamarca), em 1949; Montreal (Canadá), em 1969; Tóquio (Japão), em 1972; Paris (França), em 1985, Hamburgo (Alemanha), em 1997; Belém (Brasil), em 2009.

³⁰ Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. A Comissão foi presidida pelo francês Jacques Delors e teve o relatório publicado em 1996. Esse documento apresenta uma visão de educação assentada em processo educativo formal e informal, com ênfase para a aprendizagem que os sujeitos devem adquirir em todas as fases da vida com vista para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que facilitem a pessoa a aprender a aprender. O *Relatório Delors*, como o documento ficou conhecido, fundamenta-se em uma concepção de educação permanente, educação ao longo de toda a vida, assentada em quatro pilares para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997, art. 3º).

A V CONFITEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, em um contexto de consolidação e expansão mundial da economia capitalista de modelo neoliberal, reconhece que esse modelo de produção capitalista favorece o “[...] desemprego crescente e dificuldades de levar uma vida estável [...]” (UNESCO, 1997, art. 19), e que a educação ao ser eleita “[...] a chave para o século XXI [...]” (UNESCO, 1997, art. 2) deve oferecer educação de adultos em

[...] uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente (UNESCO, 1997, art. 4).

Essa noção de Educação de Jovens e Adultos oferecida pela V CONFITEA, que ultrapassa as fronteiras da educação formal escolar, que é vista como noção de aprendizagem ao longo da vida, indica que envolve capacidade de formação para cidadania, para crescimento pessoal, para assegurar a inclusão social mediante a aquisição de habilidades que melhoram as capacidades para se inserir no mercado de trabalho. A V CONFITEA reafirmou a centralidade do direito à educação como instrumento de formação de competências e habilidades básicas para as pessoas desenvolverem ao longo da vida (UNESCO, 2010). Em sua Declaração, a V CONFITEA

[...] enfatizou a responsabilidade pública da provisão, financiamento e qualidade da educação de adultos. Chamou atenção para a necessidade de parcerias entre Estado, sociedade civil e setor privado no desenvolvimento e manutenção da educação de Jovens Adultos (UNESCO, 2010, p. 24).

Como podemos verificar na Declaração da V CONFINTEA, a noção de educação ao longo da vida é concebida para designar uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos. Essa definição aponta uma orientação para a área da Educação de Jovens e Adultos em substituição à concepção de Educação de Jovens e Adultos de visão meramente remediadora, compensatória, de segunda oportunidade de oferecimento de educação para os trabalhadores que foram excluídos da escola quando criança. Enfoca a possibilidade de oferecimento de educação para a formação de competências e habilidades em um processo de aprendizagem contínua durante toda a vida.

Seguindo os passos da V CONFINTEA, a sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em Belém, no Brasil, em dezembro de 2009, num contexto de profunda crise econômica mundial do capitalismo, que produz destruição, sobretudo na vida dos trabalhadores, é reafirmada a concepção de EJA como uma modalidade de ensino flexível, atrelada à educação ao longo da vida, como um *continuum* processo de educação formal ou informal atrelada à noção de sociedade do conhecimento e dos quatro pilares da educação. No documento produzido pela Conferência, denominado de *Aproveitando o Poder e o Potencial da Aprendizagem e Educação de Adultos para um Futuro Viável: Marco de Ação de Belém*, publicado em 2010, constata-se que

[...] o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional

sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal (UNESCO, 2010, p. 6, grifos no original).

Essa noção de EJA, indicada no Documento da VI CONFINTEA como um contínuo processo educativo, a ser desenvolvido por toda a vida da pessoa, como uma filosofia que tem a função de preparar para a cidadania e para a vida democrática. Reafirmam-se os princípios da Declaração da V CONFINTEA de que a educação para o século XXI precisa ser pautada pelos quatros pilares da educação, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros; que a EJA é um processo de educação formal e não formal; e que faz parte de uma visão da “sociedade do conhecimento”³¹.

³¹ A noção de sociedade do conhecimento, que também é denominada de sociedade da informação, sociedade educativa ou sociedade cognitiva, está associada à visão de trabalho pós-industrial, no qual o trabalho seria substituído pelas máquinas, pelos computadores, e caberia ao ser humano, que não mais trabalhador, a tarefa de ser criativo, de ter ideias. Essa ideia desenvolvida a partir dos anos 1980 considera que, nesse novo contexto de desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, da *internet*, informação e conhecimento, se produz em vastíssima e veloz capacidade. Nesse contexto suposto, os novos sujeitos produtores de ideias e criatividade deveriam saber se apropriar dessas informações e conhecimentos, e utilizá-los então como matéria-prima para o desenvolvimento da livre concorrência econômica. A reconfiguração do processo produtivo de modelo taylorista e fordista em modelo toyotista passou a requerer trabalhadores polivalentes e capazes de se adaptarem às múltiplas mudanças que ocorrem no processo produtivo; em vista disso, a sociedade do conhecimento passou a ser vista como o espaço no qual se deveriam obter aquisição, atualização e utilização de conhecimentos. A sociedade do conhecimento remete a todo um ambiente não formal de educação que devesse ocorrer em associações, sindicatos, empresas, locais de trabalho, meios de comunicação, nos quais se buscava conhecimento, visto que referidos locais passariam também a ter a responsabilidade educativa. Com isso, os ambientes tradicionais de educação como as escolas, as universidades passam a ser desconsiderados, assim como os profissionais da educação. Conforme

Dessa concepção de EJA consolidada na VI CONFINTEA, também passou a se conceber a EJA como um direito no sentido de desafio para resgatar os princípios da igualdade e da liberdade para a efetivação da democracia. Surgiu a perspectiva de EJA como direito ao se reconhecer que toda pessoa adulta, homem ou mulher, tem “[...] possibilidades suficientes para a educação geral e profissional, e demandar a todos os Estados medidas que assegurem essas possibilidades chegando a recomendar ajuda de custo” (PAIVA, 2005, p. 81). Essa perspectiva busca a efetivação de direitos delineados em leis que demarcam deveres do Estado para com os cidadãos de direito.

Na Constituição Federal de 1988, está expressamente assegurado o direito à educação às pessoas jovens e adultas no artigo 208, inciso 1º, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, ao estabelecer o seguinte:

Rodrigues (2008), essa noção de sociedade do conhecimento é recorrente nos documentos dos organismos multilaterais como UNESCO, CEPAL, COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, entre outros, e é apresentado como “[...] uma pedagogia ‘inovadora’, própria a sistemas abertos e flexíveis, ajustados aos aprendentes, num evidente movimento de horizontalização dos espaços educativos em que, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados *locus* de aprendizagem” (RODRIGUES, 2008, p. 161). Conforme o Relatório Delor (1998), as tecnologias de informação e de comunicação também passam a ocupar um importante espaço na noção de sociedade do conhecimento, visto que elas são indicadas como um campo receptivo ao processo educativo e centrado em diferentes períodos de aprendizagem. Com essa noção de sociedade do conhecimento, pretende-se forjar um “novo paradigma de conhecimento” em ruptura com o “paradigma tradicional de ensino” de modo e se pretender estender a “[...] pedagogia para além dos muros da escola; ao alargamento dos domínios da educação; à vinculação entre conhecimento e vida; à conjugação entre educação formal, não formal e informal” (RODRIGUES, 2008, p. 32). A noção de sociedade do conhecimento apresenta um discurso politicamente correto, de busca da promoção da cidadania na inserção do mercado da educação ao longo da vida. Transforma o conhecimento em mercadoria de fácil circulação e comercialização. A noção de sociedade do conhecimento nega a possibilidade de conhecimento na educação e só admite o conhecimento relativista e utilitarista. Assim, a noção de sociedade do conhecimento desvaloriza a escola, secundariza ou abandona os conteúdos e a produção do conhecimento. Promove apenas os conhecimentos que funcionam como competências necessárias para o mercado de trabalho, mediante a educação ao longo da vida que transforma a formação escolar em função de certificação das competências.

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, art. 208).

No parágrafo 1º, inciso VII do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, está expressamente determinado que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. O texto constitucional ainda manifesta a preocupação em assegurar o direito educacional aos cidadãos que não tiveram condições de se escolarizarem na denominada idade própria³², demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos. Em medida regulamentar aos preceitos constitucionais da Constituição Federal de 1988, a LDBEN, Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, determina com mais nitidez o direito à educação das pessoas jovens e adultas concebendo a EJA como Modalidade da Educação Básica e definindo que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996).

A LDBEN, em seu artigo 4º, estabelece que

o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996, art. 4º).

No Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação de Jovens e Adultos é definida como uma

³² A Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, da Constituição Federal de 1988, que dentre outras medidas, fixa a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, antes fixados dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade. Inclusive a referida Emenda Constitucional determina que a oferta da Educação Básica seja gratuita a todas as pessoas que a ela não tiveram acesso na idade própria.

modalidade da Educação Básica que perpassa as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa definição concebe que a EJA possui uma especificidade própria e que os sujeitos desse direito devem receber tratamento consequente com as finalidades e funções específicas dela. O termo modalidade significa um modo específico de distinguir as etapas e os níveis da Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 concebe que modalidade

[...] é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas (CNE/CEB, 2000, p. 27, grifos no original).

A EJA, com característica própria, como definido pelo Parecer CNECEB nº 11/2000 deve constituir-se em esforço do Estado brasileiro para que o acesso e permanência, com qualidade social de aprendizagem dessa modalidade, sejam garantidos às pessoas demanda potencial e real, desse que é um direito público subjetivo, tal como estabelecido no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 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 aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

A EJA, como direito, está plenamente definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), oferecida conforme as características próprias dos estudantes, observando seus interesses e condições de vida e trabalho. A referida Lei ainda determina ao poder público a condição de agente viabilizador de estímulos e incentivos para o acesso e permanência do aluno trabalhador na escola estudando, de modo a garantir, mediante este modelo pedagógico próprio que é a EJA, a efetivação do direito humano universal e social inalienável da educação.

Tomando como referência a LDBEN, o Parecer CNECEB n º 11/2000 reafirma a EJA como direito público subjetivo, concebendo-a como uma espécie de direito mediante o qual o titular

[...] pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado.

Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade. O não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica em responsabilidade da autoridade competente (MEC/CEB, 2000, p. 23).

É possível compreender que a concepção de Educação de Adultos advinda das últimas CONFINTEAs, como educação ao longo da vida, colocada como a “chave para o século XXI” e para a construção de uma “cultura da paz e educação para cidadania e para a democracia” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 46), e a concepção de EJA como direito, apresentam uma compreensão que agrega a garantia legal de direitos à educação, e que constitui o desafio contemporâneo de garantia efetiva como direito humano universal e social inalienável.

Para muitos pesquisadores brasileiros e educadores militantes pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MACHADO, 2001; PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004; PAIVA, 2005; PAIVA, 2006; HADDAD, 2007), a concepção da educação ao longo da vida e a concepção de EJA como direito representam um avanço na luta pela consolidação da EJA. Contudo, ao se fazer uma análise com o objetivo de apreender a realidade, entendendo o complexo movimento entre aparência e essência, como sugere Marx (1985), é possível observar que essas concepções de Educação de Jovens e Adultos como educação ao longo de vida e de Educação de Jovens e Adultos como direito, podem ser compreendidas sob a análise fornecida pela ontologia crítica, como proposta de política educacional disseminada mundialmente por organismos multilaterais para assegurar os interesses do capital, em momento de reestruturação produtiva, referente ao oferecimento de educação para a classe trabalhadora, ou seja, de uma educação pobre para os pobres, tal como é criticada pelo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009).

Rodrigues (2008) concebe que a concepção de educação ao longo da vida constitui um novo modelo de educação para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito de organismos multilaterais,

especialmente UNESCO e União Europeia, que se configura em uma espécie de projeto de educação com objetivo de formar sujeitos pacíficos, tolerantes e obsoletos (RODRIGUES, 2008). A concepção de EJA como educação ao longo da vida e como direito, no contexto da perspectiva educacional oferecida por esses organismos multilaterais, faz parte de um amplo movimento de formação hegemônica aos interesses do capital, que toma a educação como instrumento para a constituição de novos sujeitos atomizados e fragmentados, para atender aos apelos da reestruturação econômica e política do capital de viés neoliberal. Essa visão de política econômica e social, diante dos elevados índices de desemprego ou do “[...] desemprego endêmico e ubíquo” (MÉSZÁROS, 2007, p. 72), que afetam de maneira mais grave os trabalhadores com menos qualificação profissional, mediante a educação, promete melhorar a empregabilidade, condição que na realidade significa conduzir os trabalhadores mediante a despolitização da política, ao processo de adaptabilidade à nova configuração do capitalismo contemporâneo, compreendendo “[...] que o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais que administrem o capitalismo global” (RODRIGUES, 2008, p. 105).

Como podemos observar, os princípios orientadores da EJA como educação ao longo da vida que se transforma em educação como direito, formulados mediante solicitação dos organismos multilaterais para orientar as políticas educacionais a serem implantadas ou em andamento no país, constituem-se no motor impulsionador das políticas econômicas e sociais neoliberais do denominado mundo capitalista desenvolvido. Para o modelo capitalista neoliberal atingir o maior nível de produção desejado em sua empresa e, portanto, obter maior índice de mais-valor, as necessidades nos processos de produção exigem níveis de proficiência cada vez maiores ou mais especializados, e isso gera novas necessidades no processo de formação de seus empregados. Já não basta ter bons trabalhadores produtores; além disso, é necessário que o trabalhador também conheça os canais de distribuição dos produtos que o capitalista deseja colocar no mercado, e assim se tornar competitivo junto a seus pares/concorrentes em um mundo globalizado.

A primeira coisa que o capitalista busca, sua principal motivação, é obter o máximo de mais-valor. E isso é legítimo, visto que ele comprou uma mercadoria, força de trabalho, que agora lhe pertence, como lhe pertencem os maquinários da fábrica, por exemplo, e, por isso, tem o direito que usufruir o máximo dessa mercadoria, obtendo benefícios cada vez maiores em suas atividades de negócio. Para isso, o capitalista busca encontrar o melhor método que possa lhe oferecer

mais-valor. O problema para o capitalista é que o trabalhador não está sempre disposto a colaborar com isso. E, é nesse momento que entra o Estado com políticas sociais, políticas educacionais compensatórias, despolitizantes, de aprendizagem *continuum*, com vista a oferecer satisfação aos trabalhadores, já que os gestores do capital entendem que a satisfação dos trabalhadores é um elemento importante para a condução do processo produtivo, para que se possa produzir mais e melhor e pelo menor preço. Nesse sentido, a formação para o trabalho tem um claro, exclusivo e utilitário sentido, que é de oferecer treinamento, qualificar mais os trabalhadores para produzirem mais. Ou seja, promover treinamento para a melhoria da produção propriamente dita, oferecer empregabilidade (exercício de reserva) para permitir maior exploração da força de trabalho.

A EJA, como concepção da educação ao longo da vida e como direito incorporado na legislação educacional brasileira nas últimas duas décadas, expressa os interesses do capital com uma educação voltada para o mercado capitalista e contribui para a manutenção da hegemonia burguesa. Mediante a noção de educação ao longo da vida, pretende-se instaurar uma concepção de ser humano atomizado, vinculado “[...] ao projeto histórico da organização de garantia de ‘paz na mente dos homens’, fundado fortemente na ideologia da ‘segurança coletiva’, de ordem, estabilidade e permanência do sistema capitalista” (RODRIGUES, 2008, p. 160).

Nesse sentido, a EJA como educação ao longo da vida e a EJA como direito configura-se, assim, como estratégia do capital para a concretização da mercantilização da educação, legitimando o mercado como a instância definidora sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Essa noção realça

[...] o potencial de uma pedagogia “inovadora”, própria a sistemas abertos e flexíveis, ajustados aos aprendentes, num evidente movimento de horizontalização dos espaços educativos em que, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados *lócus* de aprendizagem, numa *sociedade educativa* com seus recursos midiáticos (RODRIGUES, 2008, p. 161, grifos no original).

A concepção de aprendizagem ao longo da vida postulada pelos organismos multilaterais toma a educação como estratégia para a conformação do projeto capitalista neoliberal, e, em termos de proposta

educacional brasileira, essa visão de educação elabora-se como uma abordagem da configuração do projeto burguês para a classe trabalhadora brasileira em vista da assimilação de um novo modelo de sociabilidade em tempos de reestruturação do capitalista. Essa noção de educação

[...] visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo (RODRIGUES, 2008, p. 162).

Em outro texto, Rodrigues (2011) ainda considera que a concepção de educação ao longo da vida impetrada por organismos multilaterais com a finalidade de formar sujeitos pacíficos e tolerantes está em consonância com a “[...] política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista”, com base em fundamentos ontológicos que pretendem instaurar um tempo histórico eternamente presente, sem utopias, “[...] visando à construção de uma nova subjetividade, de um sujeito em eterna obsolescência” (RODRIGUES 2011, p. 217).

Conforme Mészáros (2007), esse é o tempo do *eterno presente* do capital, “[...] desumano, alienante e unidimensional” (MÉSZÁROS, 2007, p. 24), proferido para a reprodução sociometabólica do capital, que concebe o passado como projeção progressiva e cega do presente estabelecido, e o futuro como

[...] a extensão autocontraditória atemporal da ‘ordem natural’ do aqui e agora – por mais destrutiva, e, por conseguinte, também autodestrutiva – encapsulada no ditado reacionário e negligente, constantemente repetido, segundo o qual *não há alternativa* (MÉSZÁROS, 2007, p. 23, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, a máxima de que não existe alternativa além do capital, do fim da história, é uma máxima impiedosa, “[...] uma variante propagandística da negação geral da história correspondente à natureza recôndita do capital no estágio atual de nosso desenvolvimento histórico” (MÉSZÁROS, 2007, p. 24).

Moraes (2009) salienta que a educação requerida pelo capital no atual desenvolvimento histórico, a educação para a entrada no século XXI, concebe o conhecimento como um saber escolar que se iguala ao saber cotidiano, que valoriza as formas perceptivas do pensamento centrado na própria prática cotidiana. Esse tipo de conhecimento proposto conjectura a ausência de três dimensões do conhecimento: da diferenciação, da profundidade e do futuro aberto. A consequência disso é:

[...] a ausência de diferenciação significa que homogeneiza a realidade pela experiência. A ausência de profundidade representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico. Se tudo é aparência, não há profundidade. A ausência de um futuro aberto indica a impossibilidade de emergência do novo. Se a história acabou, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo (MORAES, 2009, p. 592).

Nesse contexto de formulação de projetos educacionais para atender às novas demandas do capitalismo contemporâneo, a escola tradicional, a educação formal e as antigas referências educacionais são apontadas como antiquadas. O altivo grau de competitividade capitalista imprime o projeto educativo de uma nova pedagogia, no qual está expresso que apenas educar já não é suficiente. O contexto de reconfiguração do capital requer adaptação de discentes e docentes à nova realidade do capital. Para isso é proposto o desenvolvimento de competências e habilidades, para saber lidar com as demandas de conhecimentos e informações em velocidade e mudanças constantes. Nesse sentido, conforme Moraes (2009, p. 589) adverte, a educação adquire o seguinte caráter:

[...] para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” – no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito – que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado,

com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão.

De acordo com essa perspectiva de ajustar a educação aos interesses do capital, em um plano de reestruturação produtiva de hegemonia global, seguindo os auspícios dos organismos multilaterais, o Governo Federal, particularmente por meio do MEC, vem definindo políticas e adotando diferentes medidas “[...] destinadas à educação básica e profissional dos jovens e adultos das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora” (RUMMERT, 2007, p. 38).

A concepção da EJA, como educação ao longo da vida, e a de EJA, como direito, ontologicamente expressam uma perspectiva de educação que se coaduna com a mesma natureza ou essência da contínua expansão do capital, sem fim a vista, como concebe MéSZáros (2007). Todavia essa “[...] cruel violação da base natural da existência humana não pode continuar infinitamente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 27). A perversa extração de trabalho excedente que regula o processo sociometabólico do sistema do capitalismo de *base miserável* (MÉSZÁROS, 2007, p. 68) é temporal, está alocado em um tempo histórico; conseqüentemente, o futuro está aberto a um campo de possibilidades. E já que o capital, em sua natureza e totalidade sistêmica, é irreformável, incontrollável e incorrigível (MÉSZÁROS, 2007), a sua permanência compromete o futuro da humanidade. Em vista disso, torna-se imperativo contrapor-se aos determinismos destrutivos do capital, com alternativas concretas e sustentáveis, “[...] mediadoras acerca de finalidades futuras sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas” (MORAES, 2009, p. 603), isso “[...] se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2005, p. 71).

Na seção que é apresentada na sequência, abordaremos o fenômeno da “juvenização” da EJA, em busca da compreensão dos fatores que favorecem a presença expressiva de jovens frequentando essa modalidade de ensino.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE: O PÚBLICO JOVEM ENTRA EM CENA

A Educação de Adultos no Brasil, nas últimas décadas, incorporou a categoria Jovens e passou a ser denominada pela

terminologia Educação de Jovens e Adultos³³. Conforme Ribeiro (2001), Brunel (2004), Haddad (2007), Santos (2007), UNESCO/MEC (2009), Carvalho (2009), Guimarães e Duarte (2011), Jeffrey, Fernandes, Leite e Dombosco (2013), a terminologia Educação de Jovens e Adultos surgiu no fim da década dos anos 1980 e inícios dos 1990 em virtude da presença de jovens nessa modalidade de ensino.

Na América Latina, nas últimas décadas “[...] los jóvenes son la mayoría de los usuarios y participantes activos de programas originalmente destinados a personas adultas” (UNESCO/OEI, 2013, p. 84). A América Latina foi a primeira região a incluir os “[...] jóvenes con los adultos, como sujetos con similares derechos para ser partícipes de esa modalidad educativa” (UNESCO/OEI, 2013, p. 84). Ainda segundo UNESCO/OEI (2013), na América Latina, os programas e cursos originalmente oferecidos à população adulta foram ocupados pela população juvenil expulsa ou evadida do sistema educativo obrigatório. Essa situação foi

[...] determinante para que en la CONFINTEA V de Hamburgo las delegaciones latinoamericanas señalaran la necesidad de incluir a los jóvenes como partícipes activos de los programas originalmente destinados a personas adultas. La

³³ A definição de Educação de Adultos para a UNESCO e adotada pelos países ditos desenvolvidos, conforme UNESCO/MEC (2009), está relacionada ao processo educacional que contempla todos os níveis da educação, da educação básica à educação superior, seja formal ou informal, incluindo as qualificações técnicas ou profissionais, com as seguintes finalidades: “a) concluir um nível de educação formal; b) adquirir conhecimentos e competências em um campo novo; c) reciclar ou atualizar seu conhecimento em um campo particular” (UNESCO/MEC, 2009, p. 101). Já na maioria dos países da América Latina, incluindo o Brasil, a Educação de Adultos, segundo UNESCO/MEC (2009), é associada a um processo educacional, formal ou informal, desenvolvido para a formação de pessoas “[...] pobres e com necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO/MEC, 2009, p. 53), incluindo a alfabetização, Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), educação pré-profissional e programas não formais de educação. De acordo com UNESCO/OEI (2013), na América Latina a Educação de Jovens e Adultos está relacionada especialmente à formação de pessoas jovens e adultas, pobres, migrantes, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e “[...] fundamentalmente associada con la educación básica y compensatoria, y más específicamente, con la alfabetización de adultos y de integración profesional y social de los jóvenes no escolarizados” (UNESCO/OEI, 2013, p. 81).

denominación Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) tiene esos orígenes (UNESCO/OEI, 2013, p. 131).

Estudos e pesquisas, como os de Brunel (2004) e Santos (2007), evidenciam que os jovens entraram definitivamente em cena na Educação de Jovens e Adultos, fator que favoreceu o rejuvenescimento da população que frequenta essa modalidade de ensino. As causas que favorecem a entrada em cena dos jovens na EJA, conforme Brunel (2004), são variadas, passando pelo fracasso escolar obtido em virtude da falta de estrutura básica nas instituições educacionais e pela facilitação do ingresso oferecida pela legislação educacional.

Até o surgimento da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, havia o entendimento referente à idade de ingresso na EJA, anteriormente concebida como “supletivo”, de 18 anos completos para ingresso no Ensino Fundamental (antes denominado de Ensino de 1º grau) e de 21 anos completos para ingresso no Ensino Médio (antes denominado de Ensino de 2º grau). Esse entendimento estava baseado no que a Lei nº 5.692/1971 estabelecia no artigo 26 acerca do limite de idade para a realização de exames, que assim deveriam ocorrer:

[...] os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. § 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos (BRASIL, 1971, art. 26).

A Lei nº 9.394/1996 produziu alteração na idade para a realização de exame supletivo antecipando a idade mínima dos exames de 18 para 15 anos (Ensino Fundamental) e de 21 para 18 anos (Ensino Médio). Referida Lei, em seu momento inicial, estabelecia o público preferencial de atendimento educacional da faixa etária de 7 a 14 anos como população alvo da escolaridade universal obrigatória e, conseqüentemente, público prioritário do atendimento das políticas

educacionais. Com essa medida, foi priorizado o atendimento educacional de Ensino Fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, em detrimento da precariedade das outras etapas da Educação Básica, como a da Educação Infantil (zero a 6 anos), a do Ensino Médio, a do Ensino Fundamental, para pessoas maiores de 14 anos, e a do nível de Educação Superior. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, com essa medida, foi produzido o “[...] equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de *jovens* e adultos” (BRASIL, 2013, p. 338, grifo no original).

Na LDBEN de 1996, foi diminuída a idade para os jovens realizarem inscrição nos exames supletivos, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, e a organização, duração e previsão de frequência dos cursos e exames supletivos foram delegadas para os entes federados, conforme procedimento descrito no texto da lei. O artigo 38, da LDBEN de 1996, assegura que

os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, art. 38).

Com isso, a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu a idade limite para a certificação de exames supletivos e deixou uma lacuna referente ao limite de idade para ingresso nos cursos regulares de Educação de Jovens e Adultos. Essa lacuna foi preenchida pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que determinam ser a idade inicial para a matrícula em cursos de EJA 14 anos completos, para o ingresso no Ensino Fundamental, e 17 anos completos, para o ingresso em cursos no Ensino Médio.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabelece a possibilidade de serem efetuadas matrículas de jovens com 14 anos para o ingresso nos

cursos de EJA do Ensino Fundamental e que objetivam também a realização de exames supletivos, mediante justificativas e respectivas autorizações do Conselho Tutelar. Afirma o Parecer que com a “[...] idade superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para essa etapa e de conclusão em exames supletivos. Esta norma aqui proposta deve merecer, neste parecer, uma justificativa circunstanciada” (CNE/CEB, 2000, p. 39).

O mesmo Parecer estabelece como referência para o ingresso de estudantes de 17 anos completos na EJA de Ensino Médio, referência confirmada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que, no artigo 8º, § 2º, afirma:

Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos (CNE/CEB, 2000, art. 8º).

O Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que complementam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definiram como idade para ingresso nos cursos de EJA nas modalidades de ensino presencial e a distância, e para a realização de exames supletivos 15 anos completos para o ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos completos para o ingresso no Ensino Médio. Nos artigos 5º e 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/2010 determina-se o seguinte:

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da

Lei nº 9.394/96, torna-se necessário: I – fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino; II – incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; III – incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo. Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos. Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos (BRASIL, 2013, p. 350).

De acordo com o documento BRASIL (2013), nos últimos anos tem ocorrido um elevado índice de migração de adolescentes com 15 e 17 anos para os cursos de EJA. Em virtude disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010), foi estabelecida essa idade mínima para o ingresso na EJA. Porém, essas determinações sobre a idade de ingresso nos referidos cursos contrariam inclusive os preceitos de definição como *jovem* previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990. O ECA define a categoria jovem a partir dos 18 anos, em consonância com o que prevê o artigo 228 da Constituição Federal sobre a maioridade. O artigo 2º da Lei nº 8.069/1990 considera que criança é “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Uma análise comparativa entre o que é previsto na Lei nº 8.069/1990 e o

que foi determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010), podemos observar que esta última entra em contradição com o ECA.

As determinações referentes a limites de idade para ingresso na EJA estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010), conforme BRASIL (2013), tomou como parâmetros o documento *Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos*, produzido com base no texto *Idade para EJA*, de autoria da professora Isabel Santos, membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), discutido em três Audiências Públicas que visaram ao recebimento de contribuições de estudantes, educadores, gestores educacionais e especialistas do campo educacional da EJA sobre a idade apropriada para ingresso na citada modalidade. Com setenta participantes por audiência, num total de 210 representantes, as referidas audiências ocorreram: em 3 de agosto de 2007, em Florianópolis (SC), para receber os representantes das regiões Sul e Sudeste; em 14 de agosto de 2007, em Brasília (DF), para atender aos representantes das regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, em Natal (RN), para congregar os representantes da região Nordeste. As três Audiências Públicas contaram com a participação de representantes da Comissão Especial do CNE, de representante da UNESCO, de representantes da SECADI/MEC, de representantes dirigentes das redes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA.

As contribuições trazidas para as referidas Audiências Públicas conceberam que a EJA não é a melhor alternativa educacional para atender às demandas pedagógicas dos adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade. Todavia, a EJA foi apresentada como uma alternativa educacional para reduzir os confrontos e dificuldades existentes no trato com esse grupo social, já que inexistem políticas públicas com proposta pedagógica adequada para atender aos adolescentes na referida faixa de idade. Também se concebeu que compatibilizar a idade para ingresso nos cursos de EJA com as normas e concepções do ECA poderia proporcionar desamparo aos adolescentes entre 15 e 17 anos, e, conseqüentemente, produzir mais exclusões e injustiças sociais, visto que, conforme o INEP (2009), 71% desses

jovens, com defasagem escolar, são oriundos de famílias com nível de renda abaixo de um salário mínimo.

Diante da falta de oportunidades educacionais para os adolescentes de 15 a 17 que concluíram o Ensino Fundamental, eles passam a escolher a EJA, menos como uma proposta pedagógica que pode levar em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, e mais como uma forma de aligeiramento de escolaridade e de aproveitamento e certificação de conhecimentos adquiridos.

Pesquisadores da área, como Brunel (2004), Carvalho (2009), Guimarães e Duarte (2011), e Jeffrey, Fernandes, Leite e Dombosco (2013), destacam que, dentre os motivos para a migração de adolescentes juvenilizados e de jovens, das escolas de educação denominada regular, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, se destaca a trajetória escolar marcada por sucessivos períodos de reprovação e retenção, seja nos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), seja nos anos iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), condição que produz a chamada distorção idade série e que leva esses jovens a serem “convidados” ou “empurrados” para as escolas de EJA. Tais jovens de origem pobre, com escolarização marcada por descontinuidades, repetências, exclusão, com condições de vida precarizadas, com necessidades de trabalho precoce, no movimento de migração para a EJA, caracterizam o processo de juvenilização da EJA.

Brunel (2004, p. 27) salienta que os fatores que colaboram para o aumento de matrículas de jovens nos cursos de EJA são:

Fatores pedagógicos: Falta de professores e da estrutura básica das escolas. Fatores Legais: Construção de legislação própria, o que facilitou o ingresso dos jovens inclusive operando num “rebaixamento” da idade mínima destes estudantes. Fatores Estruturais: Jovens com histórico de fracasso escolar (repetência, evasão e outras dificuldades diversas), que se consideram como os únicos responsáveis por este insucesso.

A crescente juvenilização da Educação de Jovens e Adultos motivou o estabelecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010) da fixação de idade mínima de 15 anos

para ingresso no Ensino Fundamental e de 18 anos para ingresso no Ensino Médio. Contudo, disso decorre o desafio de como estabelecer um diálogo franco e imprevisível entre a cultura juvenil e a cultura escolar sistematizada, no sentido de assegurar a permanência e aprendizagem significativa até a conclusão dessas duas etapas da Educação Básica.

A Educação de Jovens e Adultos não pode transformar-se em lugar para onde se "empurra" ou "convida" os alunos-problema (com defasagem idade-ano escolar) da dita escola regular, sobretudo do Ensino Fundamental. Inclusive porque, conforme aponta Haddad e Di Pierro (2000), a presença da população adolescente e jovem na EJA produz uma relação de tensão e conflito com a população adulta, em virtude dos seus interesses diferentes na escola. Enquanto o público adulto busca na escola a integração sociocultural, os jovens procuram aceleração e recuperação de trajetória escolar. Mas, em razão do estigma de alunos-problema que os jovens carregam consigo, pelo número significativo de jovens na EJA, é ocasionado o abandono de muitos adultos e idosos das turmas existentes de EJA. Com isso, a Educação de Jovens e Adultos, que originalmente foi estruturada

[...] para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passa a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Essa descaracterização da EJA foi assumida pelas redes estaduais e municipais de educação com o objetivo de corrigir o fluxo escolar dos alunos com defasagem idade-ano, diante da ausência de alternativas educacionais a serem oferecidas para os jovens com trajetória de vida escolar defasada, com inserção precoce no mercado de trabalho e dificuldade para frequentar as escolas de ensino dito regular, mesmo no período noturno. Isso foi determinante para a expulsão dos jovens a partir dos 14 anos de idade da escola regular e "[...] evidência a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico" (RUMERT, 2007, p. 39).

Essa descaracterização da EJA é indicada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), como uma nova identidade para essa modalidade de ensino. Inclusive em virtude da procura maciça de adolescentes aos

curso de EJA, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mediante Deliberação nº 008/2000, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), determina que o ingresso na EJA possa se dar aos 14 anos de idade no Ensino Fundamental e aos 17 anos no Ensino Médio. Essa deliberação altera o perfil dos alunos da EJA em virtude da presença de adolescentes nos cursos, conforme o documento indica:

Essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes (PARANÁ, 2006, p. 30).

Essa mudança de perfil da EJA, indicada pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, evidencia o processo de juvenilização da EJA, por agregar em seus cursos adolescentes, provavelmente oriundos de escolas ditas regulares, em virtude de motivações diversas, como frequente reprovação ou evasão escolar, conforme é indicado no documento quando salienta que, na atualidade, os adolescentes ainda são presença marcante “[...] nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio regulares” (PARANÁ, 2006, p. 30).

Ferreira (2011) esclarece que esse processo de juvenização da EJA, principalmente no Ensino Fundamental, com um viés de aligeiramento de estudos, teve seu início durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, na medida em que o financiamento para a Educação Básica foi direcionado para a expansão do Ensino Fundamental na faixa etária de 7 a 14 anos. Esse processo foi caracterizado como uma “‘expansão milagrosa’, que faz ‘mais com menos’”, tendo como consequência o

[...] aligeiramento dos conteúdos escolares, da formação de educadores, da estrutura física institucional, e, finalmente, diminuição do investimento *per capita*, são os elementos centrais da “equação” que, a partir da segunda metade da década de 1990, passa a dar sustentação à expansão do ensino fundamental no Brasil (FERREIRA, 2011, p. 83, grifos no original).

O processo de juvenização da EJA acontece, especialmente com a migração de alunos não concluintes do Ensino Fundamental da escola dita regular para a EJA. Mas também é crescente o percentual de matrículas de jovens com menos de 24 anos na EJA. A necessidade de trabalhar desde cedo produz trajetória escolar descontínua e acidentada aos jovens, situação que promove drástica defasagem idade-ano escolar. Jovens de 15 a 17 anos deveriam estar frequentando o Ensino Médio; contudo, os oriundos das camadas sociais pobres começam a trabalhar muito cedo. Por isso, têm de conciliar a jornada de estudo com a jornada de trabalho ou abandonar os estudos pela necessidade de trabalho. Estudo apresentado por Cayrell, Nogueira e Miranda (2011) indica que, apesar da expansão da escolaridade iniciada nos anos 1990 e intensificada no início do século XXI no Brasil, com crescimento de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, esse processo reproduziu um novo patamar de intensificação das desigualdades sociais do país. Os autores salientam que, em 2007, apenas 18% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos não estavam frequentando a escola, e, do montante de 82% de jovens matriculados, 55% não concluíram o Ensino Fundamental. Na realidade, se não houvesse distorção idade-ano escolar, esses jovens deveriam estar inseridos no Ensino Médio. Mas, por causa das precárias condições de vida vivenciadas por essa população, são obrigados a entrar mais cedo no mercado de trabalho e abandonar a escola. Outro dado apresentado pelos autores demonstra que 29% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos já possuem alguma inserção no mercado de trabalho e dos quais 71% recebem menos de um salário mínimo. Essa é uma gravíssima distorção que leva à desconsideração do aluno trabalhador, com consequências avassaladoras para a vida escolar e social desses sujeitos, conforme os autores afirmam:

[...] as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram. As promessas

de ascensão social por meio de uma escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita estão consolidadas para essa fração juvenil. (CAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18).

Conforme dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2012), cerca de 80% da população brasileira, que está no mercado de trabalho, começa a trabalhar antes de completar 18 anos de idade, e mais da metade dos jovens entre 16 e 24 anos, que vivem nas principais regiões metropolitanas do país, está fora da escola, apenas trabalhando ou procurando trabalho. Para suprir suas necessidades básicas, esses jovens realizam diversos tipos de trabalho, seja no mercado de trabalho formal, seja no informal, como serviços de limpeza, serviços de alimentação, auxiliares na construção civil, auxiliares de vendas em lojas de roupas, calçados ou de produtos em geral, auxiliares na indústria de alimentos, auxiliares na indústria de turismo, serviços de limpeza em hotelaria e hospedagem, vendedores ambulantes, etc. (DIEESE, 2012). Como já indicamos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos devem estar frequentando o Ensino Médio, mas a necessidade de trabalhar desde cedo ocasiona relações descontínuas e acidentadas desses jovens com a escola produzindo uma drástica defasagem idade-ano escolar, e esse é um dos maiores gargalos do sistema de ensino público. Franzoi (2011) esclarece que, desde a promulgação da LDBEN até 2003, houve um aumento significativo no índice de matrículas nessa etapa de ensino da Educação Básica, motivado, sobretudo, pela universalização do Ensino Fundamental e por causa da grande procura dos jovens pela escolaridade, compelidos pelas demandas do mercado de trabalho (FRANZOI, 2011). Nessa direção, a autora ressalta o seguinte:

Parecia que caminhávamos para a universalização do Ensino Médio, preceituada na Constituição Federal e LDBEN. No entanto, em 2004, houve uma redução no número de matrículas, que seguem em retração. Possíveis explicações podem estar na evolução do número de concluintes do Ensino Fundamental ou em lacunas nas políticas de oferta de Ensino Médio público, em especial

referentes à localização das escolas, à oferta por turno de funcionamento e à carência de programas suplementares de apoio ao acesso e permanência no Ensino Médio. Isso porque, no período de expansão do Ensino Médio, foram justamente setores de baixa renda, que historicamente não tinham acesso, que foram incorporados, exigindo, assim, a ampliação da rede pública. Outra possível explicação é que o Ensino Médio, nas condições atuais de oferta – sem medidas de apoio à permanência do jovem na escola – chegou ao limite de absorção dessa população, constringida pelos imperativos do mundo do trabalho (FRANZOI, 2011, p. 121).

O percentual de matrículas no Ensino Médio nos anos finais da década passada e no início da década atual permaneceu estagnado ou, em alguns anos, houve inclusive redução de matrículas. A oferta no Ensino Médio em 2011, no Brasil, totalizou 8.400.689 matrículas e, em 2012, totalizou 8.376.852 matrículas. Isso configura uma redução de 0,3% no percentual de matrículas de 2011 a 2012. Em 2013, o Brasil registrou 8.312.815 matrículas no Ensino Médio, com redução de 0,76% em relação a 2012. A Tabela 5 apresenta a evolução do número de matrículas no Ensino Médio no Brasil, no período de 2007 a 2013, e demonstra o quadro de estagnação e retração no índice de matrículas nessa etapa da Educação Básica.

TABELA 5: Matrículas no Ensino Médio da população de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas Ensino Médio	População de 15 a 17 anos de idade
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	-----
2013	8.312.815	-----

Fonte: INEP/2013. Censo da Educação Básica. Elaboração Própria (2014).

Segundo a LDBEN, o Ensino Médio é uma etapa do nível da Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino

Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo essa sua etapa final, que objetiva a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Tem a duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos 15 anos de idade. No artigo 35, da LDBEN, estão previstos os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 a 17 anos, como formação oferecida para a conclusão do processo educacional da Educação Básica:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 4 de maio de 2011, foi concebida a necessidade de forjar uma nova identidade para o Ensino Médio, que tenha o desafio de estabelecer significado para referida modalidade de ensino, em consonância com a realidade social, capaz de superar a visão dualista da educação e que possa deixar de ser mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Para que essa nova identidade para o Ensino Médio seja constituída, é essencial oferecer

[...] uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os

cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2013, p. 170).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mediante o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, de 30 de janeiro 2012, ainda concebe que o Ensino Médio, em todas as formas de oferta e de organização, deve basear-se nos seguintes princípios:

I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV – sustentabilidade ambiental como meta universal; V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2013, p. 195).

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, artigo 14º, da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, as formas de oferta e organização do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar formação para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, como uma formação concebida como

conjunto orgânico, capaz de atender aos sujeitos do Ensino Médio mediante as seguintes diferentes formas de oferta e organização:

I – o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar; II – no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar; III – o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias; IV – no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantindo o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas; V – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode: a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima; VI – atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas,

com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (BRASIL, 2013, p. 199-200).

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, ainda conforme a LDBEN, na rede pública de ensino, é de responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal, que devem aumentar o número de vagas disponíveis, de forma a atender a todos os concluintes do Ensino Fundamental, aos que estão na faixa etária dos 15 aos 17 anos, faixa etária obrigatória de atendimento. Atualmente, conforme dados do INEP (2013), a rede pública estadual de educação e do Distrito Federal, hoje, são responsáveis pela oferta de 85% das matrículas no Ensino Médio. A rede privada atende a 12,7%, e as redes federal e municipal atendem juntas a pouco mais que 2%. A Tabela 5, referente às Matrículas no Ensino Médio da População de 15 a 17 anos de idade, período 2007 – 2013, demonstra que, do total da população nessa faixa etária, de 10.600.000 foram atendidos 8.312.815 alunos. Esses dados indicam que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino. Ainda o levantamento da PNAD de 2012 (BRASIL, 2013a) conclui que aproximadamente 60% da população entre 18 e 25 anos estão na escola. Apesar das alterações quantitativas ocorridas nos últimos anos no sistema escolar, o acesso à educação ainda está muito distante de um grande contingente da população jovem. Não há possibilidades efetivas de acesso ou de permanência no Ensino Médio em virtude das condições precárias de vida dos jovens provenientes das camadas sociais pobres. E por outro lado,

[...] a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser

significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública) (SPOSITO, 2008, p. 85).

Com a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, a partir 2007, passou a abranger toda a Educação Básica, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, o estado de Santa Catarina conseguiu ampliar o percentual de matrículas no Ensino Médio. No comparativo de 2013 com 2007, na Tabela 6, observamos um aumento de 14,35% no total de matrículas do Ensino Médio no estado, considerando as redes de ensino estadual, federal, municipal e privada. Merece destaque o percentual de matrículas na rede federal que, no período em questão, teve um incremento de 208,60 % de matrículas, decorrente da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação.

TABELA 6: Ensino Médio em Santa Catarina: evolução do total de matrículas por dependência administrativa – 2007 a 2013

Dep. Adm.	2007	2008	2009	2010
Estadual	202.210	203.276	204.649	208.437
Federal	1.907	2.460	3.016	3.577
Municipal	793	692	1.105	1.221
Privado	32.448	35.513	35.397	34.974
Total	237.358	241.941	244.167	248.209

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2013. Elaboração Própria (2014).

Continuação da Tabela 6:

2011	2012	2013	Varição (%)2007/2013
209.885	211.349	227.621	12,57
4.186	5.002	5.885	208,60
1.229	1.255	1.243	56,75
35.480	37.030	36.680	13,04
250.780	254.636	271.429	14,35

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2013. Elaboração Própria (2014).

Mesmo com esse aumento de 14,35 % das matrículas no Ensino Médio, nos últimos anos, o estado catarinense ainda deixa muito a desejar no atendimento educacional à população que necessita cursar o Ensino Médio. Conforme o documento Santa Catarina (2013), atualmente, a taxa bruta³⁴ de atendimento educacional da população de 15 a 17 anos residente no estado é de 88%, e a taxa líquida³⁵ de atendimento de matrícula no Ensino Médio é de 56,2. No Brasil, conforme o documento Todos pela Educação (2014), 81,2 % dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados nas escolas; porém, apenas 54,4% cursam o Ensino Médio, percentual correspondente à taxa líquida de matrícula relativa a essa etapa de ensino. O total da população de jovens de 15 a 17 anos em 2013 era de cerca de 10.600.000, dos quais, conforme Tabela 5, 8.312.815 estavam matriculados nas escolas. Isso

³⁴ A taxa bruta de matrícula é o indicador que permite quantificar a capacidade potencial de atendimento do sistema educacional, informando se a oferta de vagas para uma referida etapa da Educação Básica, ou para um referido nível de ensino, contempla a totalidade da população para uma determinada faixa etária recomendada para cursar certa etapa da educação básica ou de nível de ensino. Para o Ensino Médio, o valor relativo à faixa etária adotada é de 15 a 17 anos. A taxa bruta de matrículas do Ensino Médio obtém-se multiplicando o total de matrículas da população no Ensino Médio (incluindo todas as matrículas: as na idade certa, as com defasagem idade-ano escolar e em todas as modalidades de ensino) por 100 e dividindo pelo total da população na faixa etária de 15 a 17 anos. Fórmula Taxa Bruta de Matrícula do Ensino Médio: $\text{Total de matrículas efetuadas no Ensino Médio} \times 100 / \text{Total da População de 15 a 17 anos}$ (SARAIVA, 2014).

³⁵ A taxa líquida de matrícula é o indicador que permite quantificar o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para cursar determinada etapa da Educação Básica, ou de certo nível de ensino, referente à população total da mesma faixa etária prevista para estudar. Esse o indicador que permite verificar o acesso da população ao sistema educacional, na idade recomendada para cursar a referida etapa da Educação Básica ou do referido nível de ensino. Indica o percentual populacional de matrículas no nível adequado à sua faixa etária. O cálculo da taxa líquida de matrícula é efetuado dividindo o número total de matrículas de estudantes que se encontram na idade recomendada, pelo total da população naquela determinada faixa etária, multiplicando por 100. Para calcular a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, divide-se o total de matrículas no Ensino Médio na faixa etária de 15 a 17 anos, pelo total da população na faixa etária de 15 a 17 anos, multiplicado por 100. Fórmula Taxa Líquida de Matrícula do Ensino Médio: $\text{Total de alunos de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio} / \text{Total da população de 15 a 17 anos} \times 100$ (SARAIVA, 2014).

significa que 1.287.185 desses jovens brasileiros não estudam e não concluíram o Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), na meta 3, prevê a universalização

[...] até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, meta 3).

O atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016 é um grande desafio em curto espaço de tempo, exigindo do Estado brasileiro a execução imediata das estratégias previstas no Plano para atingir tal meta. Ainda para a meta 3 (três), pretende-se elevar a taxa líquida de matrícula para 85% no Ensino Médio, até o final da vigência do Plano. Quando se trata da frequência na etapa de ensino adequada para referida faixa etária, a situação é alarmante, porque somente 54,4% frequentam o Ensino Médio. Ainda a taxa de escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos com 12 anos de estudo, ou seja, com o Ensino Médio completo no país é de cerca de 40% (IBGE, 2013). Compreendendo que o nível de escolaridade desse segmento populacional é extremamente baixo, elevar o seu patamar de escolaridade poderá constituir um aprimoramento da capacidade da sociedade brasileira para combater a pobreza e melhorar a coesão social.

Os dados fornecidos pelo INEP (2013) permitem concluir que há uma parcela significativa da população de 15 a 17 anos de idade fora da escola e que também há outro contingente populacional com atraso escolar. Fatores como a reprovação, o abandono, a falta de atratividade do Ensino Médio e a inserção no mercado de trabalho contribuem para essa realidade. Os indicadores de rendimento escolar e distorção idade-ano escolar mostram que é necessário um esforço coletivo para o cenário atual dessa etapa de ensino ser revertido. As taxas de reprovação e abandono no país são muito altas no Ensino Médio, respectivamente, 13% e 10%, em 2012. Na região Sul foi 13,6% de reprovação e 7,8% de abandono. No estado catarinense, os percentuais de 10,1% reprovação e 6,9% abandono são menores que os nacionais e regionais, contudo, não menos alarmantes (INEP, 2013).

Conforme o documento Santa Carina (2013), o Brasil possui 29,5% de alunos matriculados no Ensino Médio com distorção idade-ano escolar. Na região Sul, esse percentual cai para 22,6%, e no estado

de Santa Catarina é de 16,4%. Os anos com maior defasagem na idade são o primeiro e o terceiro do Ensino Médio. É importante considerar que esse problema não começa, necessariamente, no Ensino Médio. É importante salientar que esse problema da distorção idade–ano escolar tem seu início na Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental em que se observa reprovação significativa nos anos finais, até chegar às implicações ao Ensino Médio. Portanto, para universalizar o atendimento escolar à população de 15 a 17 anos de idade, e elevar a taxa líquida de frequência, é necessário um olhar para a Educação Básica integralmente, com investimentos maciços na formação dos profissionais de educação, na infraestrutura e nos currículos escolares, entre outros aspectos.

O Ensino Médio no país e, conseqüentemente, em Santa Catarina apresenta-se de forma diversificada, compreendendo cursos como: Ensino Médio de Formação Geral Diurno, Ensino Médio de Formação Geral Noturno, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Médio Profissional em Magistério, além de sua oferta na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio de Formação Geral e Ensino Médio (PROEJA), objeto de nosso estudo. A partir de 2011, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina passou também a oferecer o Ensino Médio Inovador, depois de ter aderido, em conjunto com Ministério da Educação, ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI foi instituído pela Ministério da Educação, mediante a Portaria do MEC nº 971/2009, de 9 de outubro de 2009. O referido Programa foi criado com a iniciativa de provocar um debate sobre o Ensino Médio nos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital para promover

[...] propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (MEC, 2013, p. 10).

O ProEMI é uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (MEC, 2014). O Programa tem como objetivo oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, integrando à sua formação atividades de aprendizagem voltadas à cultura, à arte, ao esporte, ao

empreendedorismo, à sustentabilidade e à tecnologia, com conteúdos curriculares organizados tendo por base um planejamento interdisciplinar construído coletivamente. O ProEMI também tem como pretensão ser

[...] um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio (MEC, 2014, p. 4).

De modo geral, para os jovens e adultos trabalhadores, o curso de Ensino Médio que lhes é mais acessível é o Ensino Médio de Formação Geral Noturno, cujo total de matrículas, conforme indicam os dados do INEP (2014), é de aproximadamente 50% de todas as matrículas existentes no Ensino Médio. Desses 50% de estudantes matriculados no Ensino Médio de Formação Geral Noturno, 30% são de jovens de 15 a 17 anos e 70% de pessoas acima de 17 anos. Essa população de alunos do Ensino Médio de Formação Geral Noturno apresenta distorção idade-ano escolar elevadíssima, assim como elevados índices de evasão escolar, reprovação e repetência. Diante disso, os desafios quanto ao acesso, permanência e qualidade de aprendizagem igualmente se ampliam, visto que a estrutura organizacional, pedagógica e física das escolas é frágil, as condições de trabalho pedagógico são precarizadas, a qualificação das equipes de professores e gestores não é compatível com a prática, além da baixa atratividade pela profissão de professor, o que dificulta a existência de profissionais habilitados em várias áreas do conhecimento. Dessa forma, é disponibilizada a oferta de Ensino Médio para os trabalhadores ou aos filhos dos trabalhadores, sob o discurso da democratização, mas oferecido e realizado de maneira desqualificada.

Kuenzer (2000), ao se referir às finalidades e aos objetivos do Ensino Médio, chama a atenção para a necessidade das finalidades postas para o Ensino Médio pela LDBEN serem tomadas como ponto de chegada, entendendo que a concretização delas somente será possível quando o Ensino Médio estiver “[...] plenamente democratizado, oferecendo a todos educação tecnológica de qualidade, para o que são

necessárias condições concretas que não estão dadas” (KUENZER, 2000, p. 41).

Para a concretização das finalidades do Ensino Médio, igualmente é imprescindível estabelecer mediações com as condições concretas de vida dos sujeitos do Ensino Médio de modo que ele possa

[...] superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em face da perda de significado da vida individual e coletiva (KUENZER, 2000, p. 42).

Kuenzer (2000) ainda entende que, para a efetiva democratização do Ensino Médio, é necessário conceber um projeto pedagógico capaz de favorecer mediações aos estudantes menos favorecidos, de forma que eles possam ter as condições de identificar, compreender e suprir, no percurso de suas existências, suas necessidades de participação na produção científica, tecnológica e cultural. Nesse sentido, o Ensino Médio

[...] poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador, ou no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, portanto nem só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente. Esse novo intelectual, a ser formado também pela mediação do Ensino Médio, potencialmente preparado para ser governante, será fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura, e portanto capaz de desempenhar suas atividades como

cidadão, homem da polis, sujeito e objeto de direitos, e como trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação (KUENZER, 2000, p. 44).

Sposito (2008) considera que outro problema do Ensino Médio reside na falta de identidade dessa etapa de escolaridade da Educação Básica. O antigo ensino secundário no Brasil era oferecido para a formação dos filhos de camadas sociais mais abastadas e tinha como finalidade a preparação para o acesso à universidade. Ao ser estendido para os filhos dos trabalhadores e para os próprios trabalhadores, o Ensino Médio perdeu a função propedêutica, ou seja, de preparação para a entrada no ensino superior. Para a maioria dos jovens de origem trabalhadora, finalizar a formação em Ensino Médio constitui uma grande vitória, visto que essa etapa de formação certamente superará a de seus pais. Todavia, essa vitória produz em seguida um vácuo, diante da falta de perspectivas imediatas de continuidade dos estudos, pois, “[...] para a maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade. Inexiste, também, a garantia do trabalho. Os índices de desemprego juvenil são, significativamente, mais altos do que os da população adulta” (SPOSITO, 2008, p. 86).

Existe uma grande diferença entre os jovens filhos de famílias pertencentes aos segmentos sociais abastados e os jovens filhos dos trabalhadores e trabalhares, referente às expectativas estabelecidas a propósito do trabalho e da escola. Mesmo que frequentem o mesmo modelo de Ensino Médio com função propedêutica, distinguem-se: enquanto uns realizam o seu percurso formativo em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente aos estudos, outros realizam seu percurso formativo em escolas precarizadas, compartilhando o seu tempo entre os estudos e o trabalho, frequentando jornada escolar noturna dificultosa, em razão da maratona exaustiva de trabalho.

Os jovens de origem econômica pobre estabelecem uma relação com os estudos subordinada à necessidade de trabalhar cedo e o tipo de curso de Ensino Médio que lhes é oferecido, preferencialmente, o Ensino Médio de Formação Geral Noturno, ofertado pelas escolas das redes estaduais de ensino, consideradas como “as escolas para os filhos dos outros”, revestida de caráter certificatório e de qualidade de ensino questionável. Nas palavras de Kuenzer (2010, p. 17), a formação de Ensino Médio

[...] disponibilizado para os trabalhadores, se faz por meio da oferta precarizada. Para os filhos da burguesia e pequena burguesia, as escolas médias de educação geral ofertada pela iniciativa privada para atender às suas demandas de acesso ao ensino superior; para a classe trabalhadora as escolas precarizadas ofertadas pelo setor público.

O quadro de formação no Ensino Médio oferecido para a formação dos filhos dos trabalhadores e para os trabalhadores evidencia a necessidade de construção coletiva de uma nova proposta pedagógica de Ensino Médio, capaz de contemplar uma formação que “[...] articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado” (KUENZER, 2010, p. 19), e que possa assegurar a “[...] garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos” (KUENZER, 2010, p. 119).

As ações precarizadas voltadas à escolarização de jovens no Ensino Médio ao mesmo tempo são percebidas nas ações educativas oferecidas para a formação dos jovens e adultos trabalhadores que não receberam a formação educacional escolar na denominada idade própria. Para essa parcela significativa da população brasileira, é oferecida uma EJA de visão aligeirada, certificatória, de entendimento que qualquer certificação em menor tempo de estudo é melhor do que nenhuma.

Diante disso, as políticas de EJA precisam estar articuladas com o conjunto das políticas de Educação Básica e a uma percepção de valorização da educação na sua totalidade. Precisa ser alterada a trajetória histórica da educação brasileira, que, para a elite, oferece educação de qualidade, e, para os pobres, oferece educação pobre. Caso contrário, uma parte significativa da população continuará achando que já passou da idade de estudar, ou que a educação não faz sentido para as suas vidas. E, com isso, continua-se legitimando

[...] uma concepção de educação utilitarista, segundo a qual só faz sentido a educação escolar que imediatamente prepara para algo. Como se aprender não fosse um direito de todos e que deve ser assegurado com qualidade (MACHADO, 2011, p. 410).

Neste capítulo, apresentamos o panorama histórico da EJA no Brasil, fazendo breve reflexão sobre a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os sujeitos da referida modalidade de ensino na Educação Básica. Procuramos mostrar como, apesar dos avanços no atendimento educacional ocorridos nas últimas décadas, persiste uma visão precarizada para com essa população. Esse quadro apresentado evidencia a necessidade de debater o papel da educação em sentido amplo, e mais especificamente, essa modalidade no contexto da reestruturação do capital e a organização do trabalho, já que historicamente e no processo de mudança do que anteriormente se denominava *Educação de Adultos* para essa nova significação de *Educação de Jovens e Adultos* acompanha os movimentos das crises e dos ditames do modo de produção que, ao mesmo tempo em que exclui e forma um exército de desempregados, utiliza mão de obra extremamente barata sem necessidade de qualificação, embora os discursos educacionais afirmem o contrário. Nesse panorama, podemos pensar uma integração orgânica da EJA ao conjunto das políticas educacionais do Brasil, de modo a transformar o atendimento à EJA em política educacional de estado e com melhor qualidade social?

No próximo capítulo, trataremos da institucionalização e dos fundamentos do PROEJA, que foi criado como uma alternativa de atendimento da demanda da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como busca de superação das dificuldades de aprendizagem e de recuperação de trajetória escolar integrada à Educação Profissional.

CAPÍTULO III: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado como uma alternativa para o atendimento educacional de jovens e adultos que, na denominada idade certa, não tiveram as condições objetivas para a realização da educação obrigatória³⁶. Criado pelo Governo Federal em 2005 e 2006, o Programa busca a recuperação de trajetória escolar nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica integrada à Educação Profissional, e é oferecido pela rede federal de educação profissional, pelas redes de ensino estaduais e municipais, e por instituições privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

O PROEJA, conforme a documentação que o normatiza (BRASIL, 2005, 2006, 2009 e 2009a), é anunciado como política educacional de inclusão social, de integração curricular e integração de modalidades de ensino, de formação humana integral e como programa de formação educacional emancipatório com base no trabalho como princípio educativo. O PROEJA apregoa a promoção de Educação Básica integrada à Educação Profissional para as pessoas jovens e adultas trabalhadoras, como política educacional de formação profissional, de formação para o trabalho em um contexto de sociabilidade capitalista em crise estrutural que produz sucessivamente desemprego e exclusão social.

Esses são alguns desafios anunciadas ao PROEJA e, neste capítulo, vamos apresentar o contexto da reforma educacional brasileira no qual mencionado programa educacional é inserido, sua gênese e princípios fundamentais, assim como elementos de análise que o apresentam como uma política social compensatória, de reparação de dívidas educacionais e sociais que, historicamente, o Estado brasileiro vem acumulando com segmentos populacionais pertencentes à classe trabalhadora.

3.1 A REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

³⁶ A Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, da Constituição Federal de 1988, que, dentre suas medidas, torna obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade.

As diretrizes postuladas por organismos multilaterais para a reestruturação da educação brasileira surgem, inicialmente, de alguns documentos, dentre eles: *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*; *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*; *Brasília, Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*; e *Educação um tesouro a descobrir*. Em 1992, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), juntamente com a UNESCO, publicou o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. A publicação esboça linhas de ação no âmbito das políticas e instituições para favorecer as conexões sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, levando em conta as condições vigentes na década de 1990, nos países da América Latina e Caribe. O documento apresenta considerações elaboradas pelos técnicos desses organismos internacionais, objetivando criar condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso científico e tecnológico, fundamentais para transformar as estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Tal objetivo, na visão desses técnicos, só seria alcançado mediante “[...] ampla reforma dos sistemas educacionais e capacitação de mão de obra da região, capaz, entre outros efeitos, de gerar capacidade endógena de aproveitamento do progresso científico e tecnológico” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 5). A estratégia proposta pela CEPAL vinculava-se em torno de “[...] objetivos básicos (cidadania e competitividade), diretrizes de políticas (equidade e desempenho) e de reforma institucional (integração e descentralização)” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 5).

Entre 1993 e 1996, foi produzido, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors, para a UNESCO, o documento *Educação um tesouro a descobrir*. Conhecido como *Relatório Delors*, constitui-se em um documento fundamental para se compreender a reformulação da política educacional ocorrida na atualidade, em vários países. É apresentada a educação como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, via de condução para o desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões e as guerras. Ou seja, a comissão formula um entendimento de educação a serviço do desenvolvimento econômico e social. O *Relatório Delors* fundamenta-se em uma concepção de educação permanente, educação ao longo de toda a vida, assentada em

quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

Aprender a conhecer pressupõe o desenvolvimento da capacidade de saber selecionar, pesquisar e integrar os elementos da cultura geral, necessários para a formação do espírito investigativo e visão crítica; *aprender a fazer* significa a aquisição da competência para o relacionamento em grupos que resolva problemas e qualifiquem profissionalmente; *aprender a viver com os outros* consiste em desenvolver a compreensão sobre o outro e a percepção das interdependências, fundamentais para se construírem projetos comuns, administrar conflitos, respeitar valores e buscar a paz; *aprender a ser* para se obter um melhor desenvolvimento da personalidade, atuação autônoma e expressão de opiniões e responsabilidades individuais (DELORS, 1998). Conforme o mesmo documento, essas são as ferramentas que abrirão as portas do século XXI. O conceito de educação ao longo de toda a vida conduz a outro, o de sociedade educativa, local em que tudo pode ocasionar condições educativas e estimuladoras de talentos.

A orientação encaminhada pelo *Relatório Delors* objetiva a construção de uma nova pedagogia, um novo modelo de ensino que não se reduz a uma simples aquisição dos conhecimentos escolares, mas que garanta condições de instrumentalização dos alunos para aprenderem a aprender de maneira proveitosa. Duarte (2000, p. 29) explica que o lema “aprender a aprender” é um emblema que tem sua sustentação nos ideais pedagógicos escolanovistas³⁷ e revigorado na maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget, propalada como referencial para a educação brasileira pelo movimento construtivista. Afirma o autor que, nos anos de 1980, o movimento construtivista

³⁷ O escolanovismo ou Escola Nova tinha como ideário “aprender a aprender” que, segundo Saviani (2004, 2007), era baseado no construtivismo de Jean Piaget (1898-1980). O ideário escolanovista tem sua origem ligada principalmente aos trabalhos de Francesco Ferrer (1859-1909) e John Dewey (1859-1952), e, no Brasil, está vinculado ao legado de Anísio Teixeira (1900-1971). O ideário da Escola Nova se contrapunha ao que era considerado como escola tradicional e culminou na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, sob a liderança de Fernando de Azevedo (1984-1974) e assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro como Anísio Teixeira, Edgard Roquette-Pinto (1868-1939), Mario Casasanta (1898-1863), Francisco Campos (1891-1968), Cecília Meirelles (1901-1964) e vários outros. O Manifesto defendia que a educação deveria ser direito de todos e de oferta pública e gratuita (SAVIANI, 2004).

esteve muito próximo do escolanovismo, vinculado ao processo de mundialização do capital e de difusão na América Latina do

[...] modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema 'aprender a aprender' é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (DUARTE, 2000, p. 30).

Essa é uma indicação oriunda da reestruturação produtiva para a formação de trabalhadores no sentido de que desenvolvam criatividade, conhecimentos múltiplos e diferenciados que os preparem para o enfrentamento dos novos desafios propostos pelo projeto capitalista e que faz, ao mesmo tempo, com que os trabalhadores possam abrir mão dos seus próprios projetos. Ou seja, a insígnia pedagógica do "aprender a aprender" oculta os compromissos ideológicos de adaptação da vida às necessidades do capital, mediante o discurso de temas vagos, tal como a liberdade individual e a mitificação da imagem de pessoas empreendedoras e criativas. Nesse sentido, Duarte (2000, p. 47) afirma que,

para a reprodução do capital, torna-se hoje necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2000, p. 47).

Essa perspectiva que pautou a reforma da educação brasileira³⁸ direciona-se aos interesses dominantes da sociedade capitalista, com o escopo de manter os trabalhadores na condição de subalternos e explorados para a produção da valorização do valor. Para isso, toma a educação como instrumento para a formação de uma mentalidade requerida pelos novos padrões de civilidade do mundo capitalista, e difunde-se a noção de formação contínua ou educação ao longo de toda a vida. Essa visão imprime a ideia de que, em longo prazo, e, com o uso das tecnologias de comunicação e informação, as pessoas terão empregabilidade, o que não significará, necessariamente, ter emprego, mas poderão inserir-se no mercado como empreendedores. Com isso, aos quatro pilares da educação, referidos, adiciona-se o quinto, *aprender a empreender*, que consiste em “tornar-se um empreendedor em consonância com o mercado” (EVANGELISTA, 2009, p. 4).

A reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, foi delineada, de modo mais articulado e incisivo, após os compromissos assumidos no encontro promovido pelo Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse evento comprometeu os países participantes a promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade com a promoção da equidade e vinculou desenvolvimento humano à educação, com ênfase ao discurso da necessidade básica de educação como condição fundamental para melhorar a qualidade de vida.

A Conferência Mundial de Educação para Todos contou com a participação de 155 países, dentre os quais o Brasil, que se comprometeram em assegurar Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Conforme Torriglia (2004), citada Conferência destaca-se por dar centralidade à educação como meio para o desenvolvimento econômico e social. A Conferência pode ser considerada um marco conceitual propício para a definição de políticas educacionais integradas e articuladas com outras políticas sociais e econômicas na busca de soluções conjuntas. Assim sendo, a

³⁸ A temporalidade da reforma da educação brasileira a que estamos nos referindo situa-se nos anos 1990 e 2000. A reforma inicia nos anos 1990 sobre o Ensino Fundamental e se consolida nos anos 2000 nas outras etapas da Educação Básica, na Educação Profissional e na Educação Superior.

Conferência recomenda que as reformas educacionais, a serem implantadas pelos países, devem promover a abertura das instituições educativas às comunidades, a fim de que ocorra a tarefa educativa para além dos muros escolares, incluindo coparticipação de organizações da sociedade civil, no caso a participação de organizações não governamentais nas atividades educativas, realizando parcerias público-privadas nas ações educacionais, liberando o sistema educacional para a livre participação de empresas privadas na educação (TORRIGLIA, 2004).

A partir dessa Conferência, os nove países mais populosos e com maior índice de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram impulsionados a desenvolver medidas que consolidassem os princípios definidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Os governos desses países contraíram outro compromisso, a Declaração de Nova Delhi, que delineou a educação como instrumento de promoção de valores humanos com respeito à diversidade e cultura.

Conforme Torriglia (2004), a partir dos anos 1990, caracterizou-se no Brasil uma série de reformas educacionais, implementadas para mudar a educação naquilo que já não corresponde à nova fase do capital. Em um contexto de reestruturação das relações de produção, foram incluídos os seguintes elementos nos sistemas educativos mediante as reformas educacionais:

[...] a qualidade: melhores resultados em termos de aprendizagem – trabalho produtivo – atitudes sociais; a eficiência: melhor uso dos recursos – busca de outras opções financeiras; a equidade: participação e atenção privilegiada aos excluídos (TORRIGLIA, 2004, p. 67).

Esse processo iniciou com o ajuste da economia brasileira, decorrente das exigências da reestruturação do capital em nível mundial, deflagrado, em 1990, pelo governo de Fernando Collor de Mello. A análise então produzida avaliava que muitos setores da produção nacional não tinham condições de concorrer com grupos estrangeiros. Ganhou impulso, assim, a discussão em torno da qualificação profissional dos trabalhadores, de modo a evidenciar a visão de que, para o trabalhador conseguir manter o emprego no mundo da concorrência de mercado, a educação deveria manter vínculo estreito com o desenvolvimento econômico para, dessa maneira, gerar

capacidades e habilidades indispensáveis à competitividade internacional. Atribuiu-se à educação a função de sustentáculo da competitividade, e a reforma passou a ser conduzida mediante a ideia de modernização dos sistemas educacionais.

Na primeira metade dos anos 1990, a reforma voltou-se para a implementação de políticas para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental. Seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, o governo de Itamar Franco elaborou o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Esse plano teve como finalidades universalizar o ensino fundamental e oferecer formação capaz de atender às novas exigências da competitividade internacional e do aumento da produtividade em nível nacional, além de conferir os elementos ético-políticos mais imediatos do capital (NEVES, 2008).

Semelhantemente ao que correu em outros estados nacionais latino-americanos, a reforma educacional brasileira recebeu forte pressão e incentivos dos organismos internacionais, referidos anteriormente. Como muito bem assinalam Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 89),

[...] tais organismos internacionais difundiram um diagnóstico de crise na educação escolar nos países latino-americanos, a partir: a) da revolução tecnológica que demandaria novas qualificações básicas do trabalhador; b) da necessidade de redefinição dos recursos destinados à escola pública diante da crise do próprio aparelho burocrático estatal; c) da ampliação do setor informal e do chamado Terceiro Setor, exigindo dessa escola uma preparação para os novos perfis profissionais e para novas formas de participação política. O debate em torno da escola pública frente às demandas por novas qualificações e por uma nova cidadania e subsidiou reformas educacionais na região, guiadas pelo projeto de melhoria da “qualidade” da educação constituído no âmbito dos organismos financeiros internacionais e da UNESCO e consolidado com o apoio dos dirigentes nacionais.

Mas esse projeto reformista da educação brasileira, orientado pelos organismos internacionais, não ficou restrito à educação básica.

Após a publicação do documento do Banco Mundial, denominado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, em 1994, as Novas Diretrizes para Educação Superior no Brasil foram estabelecidas. Mas, por causa da resistência de diversos segmentos da sociedade civil e das organizações sindicais das universidades, que se mobilizaram em torno da defesa da universidade pública, a reforma no ensino superior foi implantada de maneira parcial ao longo dos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Somente em 2005, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi encaminhado ao Congresso Nacional um anteprojeto de reestruturação de toda a educação superior, aos moldes dos organismos internacionais,

[...] após um movimento de assimilação pelo Governo Lula da Silva de amplos segmentos educacionais (entre eles a UNE, historicamente defensora de uma educação superior pública, gratuita e universitária) à sua proposta governamental e educacional (NEVES, 2008. p. 53).

Com a vitória de FHC para a Presidência da República, a composição cada vez mais conservadora do Congresso Nacional, que se constitui numa coalizão partidária com folgada maioria de apoio ao governo, a vitória dos aliados políticos do Presidente da República nos pleitos para as governanças em quase todos os estados e o crescimento e expansão dos aparelhos privados de hegemonia culturais e políticos, progressivamente foi sendo assegurada a formação hegemônica do projeto societário da burguesia do capitalismo neoliberal no Brasil, com a utilização do aparato educacional (NEVES, 2008).

Nos dois governos de FHC, foram realizadas mudanças significativas na estrutura educacional brasileira, tanto no que se refere à normatização escolar, quanto na constituição curricular, forma da gestão escolar e educacional, formação de professores, entre outras. Segundo Neves (2008, p. 57),

[...] pode-se afirmar que os governos FHC tiveram como finalidades concomitantes no campo educacional: 1) a ampliação de uma nova política sistemática de formação para o trabalho simples, por meio da estruturação de uma nova educação básica; 2) um novo “sistema nacional” de

formação técnico-profissional; 3) o desmonte progressivo do aparato jurídico-político da formação para o trabalho complexo e a antecipação de algumas medidas dessa mesma ordem que vieram a se constituir em instrumentos viabilizadores da reforma da educação tecnológica e da reforma da educação superior implementadas sistematicamente pelo primeiro governo Lula da Silva, a partir de 2003.

Nos governos FHC, desenvolve-se um longo processo de desregulamentação do sistema educacional brasileiro, por meio de medidas como: Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, sem qualquer autonomia do governo, se constitui em órgão colaborador do Ministério da Educação no processo de formulação, controle e avaliação da Política Nacional de Educação; mediante a Lei nº 9.192, de 21 de novembro de 1995, regulamentação do processo de escolha dos dirigentes das universidades, legislação que reduz a participação de servidores e estudantes universitários nas escolhas de reitores, acabando com o voto paritário dos três segmentos, conquistado mediante lutas travadas durante os anos de abertura política; criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo cuja principal finalidade é a universalização do Ensino Fundamental e que contribuiu “para a implementação na área educacional de mais um dos princípios da política social neoliberal: a descentralização na prestação de ‘serviços educacionais’” (NEVES, 2008, p. 58)³⁹.

Outra medida reformista compatível com os interesses neoliberais no campo educacional foi a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006. A LDBEN estabelece dois níveis de ensino: a Educação Básica (constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior, reconceituando a formação técnico-profissional como educação continuada. A LDBEN vinculou a educação escolar ao mundo do trabalho, diferente da qualificação para o trabalho como é prescrito na Constituição de 1988. Isso sinaliza uma relação mais estreita entre educação e produção capitalista. Também consagra o princípio da família sobre o estado no dever de oferecer a educação, inverso ao previsto na Constituição de

³⁹ O governo Lula, nos moldes e em substituição ao FUNDEF, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mediante a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

1988, que ressalta a precedência do estado sobre a família, quanto ao dever de oferecer educação. Esse diferencial reflete uma visão de educação privatista, como mercadoria, para atender às demandas dos capitalistas da educação, especialmente no tocante à Educação Superior (NEVES, 2008).

Dando prosseguimento ao movimento de reforma da educação, em 1997, o governo federal lança dois Decretos, o de nº 2.207, de 15 de abril de 1997, e o de nº 2.208, de 17 de abril de 1997. O Decreto nº 2.207 regulamentava o Sistema Federal de Ensino no sentido de formalizar a divisão entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, instituições produtoras de conhecimento e instituições formadoras para o mercado de trabalho. Essa medida viabilizou o empresariamento da educação superior (NEVES, 2008).

Já o Decreto nº 2.208/97, que visava à regulamentação dos artigos referentes à educação profissional da LDB, deflagrou a reforma da educação profissional. Na sua essência, o referido Decreto sacramentava a separação da Educação Profissional da Educação Básica. Com isso, o Ensino Médio configurava-se em um sentido puramente propedêutico. Os cursos técnicos, ao serem separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas: concomitantemente ao Ensino Médio, de modo que o estudante pudesse fazer, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e um curso técnico; ou o sequencial, para quem já havia concluído o Ensino Médio e que, após a Educação Básica, desejava realizar um curso técnico. Essas mudanças contribuíram de forma decisiva para o desmonte da Educação Técnico Profissional preexistente, e mostraram-se, de forma mais evidente, mediante a regulamentação do Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, que estruturou o funcionamento dos centros de educação tecnológica pertencentes ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 27 de maio de 1998, mediante a Lei nº 9.649, do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Tais mudanças viabilizaram dois programas: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), executado pelo Ministério do Trabalho, e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com o Ministério do Trabalho e executado pelo Ministério da Educação. O PLANFOR, implantado como política social emergencial, tinha o objetivo de qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente dos segmentos sociais mais vulneráveis social e economicamente, como das pessoas em situação de pobreza, das pessoas desempregadas e das pessoas com baixa escolaridade. O PROEP objetivava a implantação de um novo

modelo de Educação Profissional, adequado às demandas do capital, envolvendo aspectos de adequação e atualização de currículos, criação de cursos, ampliação e diversificação da oferta de vagas, formação de trabalhadores, em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – (BID)⁴⁰. Ambos os programas enquadravam-se nas estratégias de interesses políticos neoliberais de propor o alívio da pobreza e a busca de

[...] consentimento ativo das massas trabalhadoras ao projeto hegemônico de sociedade e de sociabilidade. Além disso, no plano educacional, consistiram em estratégias viabilizadoras de maior subordinação da escola aos imperativos imediatos do mercado de trabalho capitalista (NEVES, 2008, p. 65).

Além da reforma da educação técnico-profissional implementada nos governos de FHC, foram realizadas outras medidas no campo educacional que tiveram caráter técnico e ético-político, no sentido de massificar as oportunidades escolares no ensino fundamental e no ensino médio, além de medidas determinadas pela orientação política neoliberal, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, entre as quais, destaca-se a de formação dos gestores escolares, a formação de professores em todos os níveis de ensino, a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, as diretrizes para a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos nas escolas, e a construção de um sistema de avaliação do desempenho escolar dos estudantes, professores, gestores instituições escolares, em todos os níveis de ensino. Essas políticas educacionais, com vista à promoção da qualidade de ensino, de modo geral, estão pautadas na teoria do capital humano, com o intuito de referendar a política neoliberal na relação estabelecida entre educação escolar e sociedade, e na pedagogia das competências, que é utilizada como subsídio para os aspectos pedagógicos do projeto educacional neoliberal. Conforme Neves (2008, p. 68),

⁴⁰ O PROEP iniciou em 24 de dezembro de 1997 e foi desativado pelo Governo Lula nos primeiros meses de 2003. Os recursos do PROEP eram originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% recursos do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50% restantes advindos de empréstimo no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SABBI, 2012).

[...] a teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico produzido e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomo. Especificamente do ponto de vista ético-político, as políticas educacionais neoliberais para a expansão e melhoria de ensino, seguindo as diretrizes gerais desse projeto societário, tiveram como fundamento os princípios e estratégias do projeto neoliberal de terceira via, que propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômicos corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social.

Neves (2008) ainda ressalta que, apesar da resistência política impressa por parcela notável de segmentos progressistas e socialistas, militantes e profissionais do campo educacional, concentrados em torno do Congresso Nacional de Educação (CONED)⁴¹, já nos dois governos FHC, foi consolidada a hegemonia política, para a obtenção do consenso em torno da implantação das políticas sociais do governo, materializadas na aprovação de seu Plano Nacional de Educação (PNE), e que se contrapôs ao Plano Nacional de Educação (PNE), de proposição dos segmentos de educadores formulado nos CONEDs. Assim, o governo FHC garantiu por, pelo menos, dez anos (2001–2010), a efetivação das diretrizes e metas para a educação escolar, conforme os interesses e orientações do capital. Essas diretrizes e metas para a educação foram substancialmente reafirmadas pelo governo Lula, inclusive na reconfiguração do Novo PNE de 2011, com base na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, onde foram organizadas as prioridades, diretrizes e

⁴¹ Durante os anos 1990 e início dos anos 2000, foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação. O último CONED foi realizado em Recife/Pernambuco, de 2 a 5 de maio de 2004.

metas para a educação nacional a serem alcançados nos próximos dez anos⁴².

No tocante às áreas da ciência e da tecnologia, as mesmas diretrizes postas para o sistema educacional foram mantidas. Isso se observa na documentação norteadora para as áreas. O Ministério da Ciência e da Tecnologia do governo FHC, no início dos anos 2000, elaborou dois importantes documentos: *Livro Verde: Ciência, Tecnologia e Inovação – desafios para a sociedade brasileira*; e, *Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação*. Em tais documentos, foram definidas as diretrizes gerais da política governamental para as áreas de ciência e da tecnologia, concebendo, por um lado, Ciência e Tecnologia (C&T) e, por outro, Ciência, Tecnologia e Inovação (CT& I). Assim, o Brasil passaria a assumir, na nova divisão internacional do trabalho, a determinação de produzir inovações tecnológicas com vista a “aumentar a produtividade capitalista do trabalho em âmbito nacional e mundial” (NEVES, 2008, p. 68).

Assim sendo, Martins (2009) ressalta que as ações educacionais promovidas durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso destinaram-se a

[...] educar para a nova sociabilidade e redimensionar o papel da sociedade civil de acordo com os preceitos do programa neoliberal da terceira via. Nesse movimento, o bloco no poder apresentou a importância dos preceitos da nova cidadania baseada no colaboracionismo e incentivou a expansão de organismos sem fins lucrativos à luz dos preceitos gerais da responsabilidade social, incentivando também a expansão dos interesses puramente corporativos e privatistas com decisivo apoio das empresas socialmente responsáveis (MARTINS, 2009, p. 220).

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República⁴³, após três derrotas anteriores, produziu uma expectativa em

⁴² O Plano Nacional de Educação – (PNE) estabelece metas para a educação brasileira para a próxima década (2014–2024). O Novo PNE, Lei nº 13.003, foi aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014.

⁴³ Luiz Inácio da Silva, chamado pela imprensa estrangeira de Lula da Silva, conhecido no Brasil como *Lula*, forma hipocorística de “Luís”. Ganhou tal alcunha nos tempos em que era representante sindical. Posteriormente, esse

seus eleitores de reverter o projeto de sociabilidade e de educação escolar que vinha sendo implantado no Brasil desde o início dos anos 1990. Essa expectativa foi progressivamente sendo reduzida, mas sem que pudesse comprometer a reeleição do presidente Lula para um segundo mandato. O Plano Plurianual 2004–2007 assegurou uma íntima relação das propostas do governo com os princípios do neoliberalismo, além de manter a concepção monetarista adotada pelos governos que o antecederam. E mais, mediante o reforço do caráter gerencial do Estado brasileiro, amplia as parcerias público-privadas, com promessa de promoção do crescimento econômico e de efetivação da justiça social. Assim, o Plano Plurianual do governo Lula revela a dupla tarefa das políticas governamentais: promover desenvolvimento social e regional, e instigar crescimento econômico. Isso se traduz, no campo econômico, por estratégias de aumento da produtividade e da competitividade das empresas, e, no campo das políticas sociais, por alívio da pobreza, mediante estratégias assistencialistas.

Segundo Neves (2008), as diretrizes para a educação do governo Lula obtiveram destaque a partir de 23 de janeiro de 2004, quando o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi exonerado por telefone e substituído de imediato por Tarso Genro. Esse episódio foi marcante e repercutiu em mudanças que o Ministério da Educação passou a executar, como as seguintes políticas: (1) Brasil Alfabetizado, programa de alfabetização definido pelo governo como porta de ingresso para a inclusão de milhões de brasileiros na cidadania. (2) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com vista a incentivar estados, municípios e o Distrito Federal a promover educação básica de qualidade e combater a reprovação escolar. (3) Fortalecimento da Educação Profissional, com a finalidade de inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho, e a formação de técnicos para contribuir com o novo modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na produção. (4) Reforma da educação superior, com justificativa de fortalecimento das universidades públicas e gratuitas, e de demarcar padrões de qualidade e interesse público às instituições particulares.

O governo do presidente Lula, além de acatar e aprofundar as diretrizes científicas e tecnológicas normatizadas pelo governo FHC,

apelido foi oficialmente adicionado ao seu nome legal para poder representá-lo eleitoralmente então como Luiz Inácio Lula da Silva. Foi Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010.

com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, referenda a necessidade de formação de quadros intelectuais capazes de reproduzirem “a ideologia da responsabilidade social nos inúmeros aparelhos privados de hegemonia que se multiplicam em todos os setores sociais na atualidade” (NEVES, 2008, p. 69).

A política educacional adotada nos governos Lula não pretendeu imprimir diferença conceitual das instaladas nos governos FHC. Mas ela ofereceu maior organicidade à política do governo anterior, ao redefinir as ações educacionais com base em um pragmatismo exacerbado que produziu articulação entre educação geral e formação técnica, para se ajustar, com isso, à diretriz educacional dos organismos internacionais que apregoam a necessidade de efetivação da educação humanista e cidadã para todos, para a inserção na sociedade do conhecimento.

No início do governo Lula, durante o ano de 2003, e até meados de 2004, o MEC promoveu discussões acerca do Decreto nº 2.208/97, instituído pelos governos FHC, em especial no tocante à separação do Ensino Médio da Educação Profissional. Em 2003, o MEC promoveu dois seminários: o primeiro, *Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política* propôs uma discussão acerca do ensino médio, e do qual resultou o livro: *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*; o segundo, *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, tomou, como base de discussão, o documento: *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, e resultou no documento publicado pelo MEC, em 2004, *Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2007).

Essas discussões provocaram mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, em especial nos setores dos sindicatos e dos pesquisadores da área de educação e trabalho. Com base nessas discussões, surgiu, então, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208/97, como um instrumento legal que manteve os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, e trouxe a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Uma das grandes e autênticas contribuições do governo Lula para a consolidação do modelo capitalista neoliberal de educação foi o estabelecimento da distinção entre Educação Profissional e Educação Tecnológica. Nessa área, a reforma educacional do governo estabeleceu que os cursos da Educação Profissional se destinassem à formação continuada (requalificação ou atualização em serviço), tanto na

Educação Básica como na Educação Superior, enquanto os cursos da Educação Tecnológica deveriam se destinar à formação inicial, em nível de formação superior.

Essa distinção entre as finalidades da educação profissional e educação tecnológica promoveu um processo de interação mais estreita entre educação profissional e educação tecnológica, por meio da criação de um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Neves (2008, p. 75) assinala que a criação desse

[...] subsistema vem contribuindo, na prática, para apagar cada vez mais os limites entre escolarização regular, “educação continuada” e educação compensatória, própria da dualidade estrutural da educação escolar brasileira, e, ao mesmo tempo, para confundir o debate teórico no campo da formação para o trabalho, ao atribuir um falso caráter de escolarização regular a atividades próprias da formação técnico-profissional ou, inversamente, denominar de atividades de formação técnico-profissional atividades pertinentes à escolarização regular.

O Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou as diretrizes do governo Lula para a Educação Profissional, avança de modo significativo no sentido de programar o Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto reestrutura a Educação Tecnológica de Nível Médio, diversificando-a em três modalidades, a saber: integrada, concomitante e subsequente, conforme mencionado. Ao estabelecer essas três modalidades para a formação técnico-profissional, o governo Lula introduz três modalidades de ensino na educação escolar técnico-profissional. A primeira, integrada, restaura o caráter integral dos cursos técnicos de nível médio e abre maior possibilidade para a continuidade de estudos no nível superior de ensino, nos ramos tecnológicos, científicos e artísticos; a segunda, concomitante, oferecida para quem já tenha concluído o ensino fundamental, ou esteja cursando o Ensino Médio, conquanto não invalide formalmente o acesso à Educação Superior, destina-se, de forma mais imediata, ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho; a terceira, subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio: mesmo também não impedindo formalmente a continuidade de formação em nível superior, destina-se efetivamente à

formação mais diretamente voltada para os requisitos imediatos do mercado de trabalho (BRASIL, 2004).

Essa política educacional implementada nos governos Lula pretendeu atender, em parte, às reivindicações de segmentos populacionais progressistas da sociedade brasileira, em especial dos educadores organizados em torno dos CONEDs. Entretanto, ao se implantar as ações de forma segmentada em modalidades distintas, atendeu, sobretudo, aos interesses do capital no que diz respeito ao aumento de mão de obra qualificada nesse nível de escolarização.

Pode-se conceber que, nos governos do presidente Lula, foi concluída a reforma da educação profissional, em nível de educação básica, e foram dados encaminhamentos decisivos para a efetivação da reforma da educação profissional e tecnológica em nível de formação superior. Foi ajustado o seu marco regulatório aos requisitos do Projeto de Lei nº 7.200/2006, da educação superior, encaminhada ao Congresso Nacional, que regulamentou os aspectos científicos, artísticos e tecnológicos da educação profissional-tecnológica de nível superior. Nesse contexto, também foram oferecidas as condições jurídicas e ético-políticas para a consolidação da reforma na educação superior.

A propositura dos governos do presidente Lula para a reforma da educação superior, apresentada ao Congresso Nacional, que se desdobrou e se ajustou em várias versões, manteve, na íntegra, a espinha dorsal das diretrizes do Banco Mundial para a educação superior prescrita no documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, (1995), apesar de fazer concessões a interesses específicos de segmentos diferentes da sociedade civil organizada e de setores da comunidade acadêmica. Com isso, o governo fragmentou o movimento construído ao longo de décadas anteriores, contrário à proposta de Educação Superior da classe burguesa, e obteve amplo consenso em torno de suas proposições de reforma para a educação superior no Brasil.

A reforma da Educação Superior pretendida para o século XXI está sendo elaborada desde o primeiro mandato do presidente Lula, de modo a se ajustar às determinações econômicas e políticas-ideológicas da política do governo no campo da educação superior, com destaque para as seguintes medidas: Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), formalizador do controle da execução das políticas; Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias no âmbito das universidades federais e as fundações de apoio, de forma a viabilizar a captação de recursos privados no mercado, para o financiamento das atividades acadêmicas;

Lei nº 10.937/2004 – a denominada Lei da Inovação Tecnológica –, que visa a estimular e incentivar a inovação e a pesquisa científica e tecnológica para atender às demandas produtivas do capital; Lei nº 11.079/2004, que institui regras gerais para a licitação e contratação de serviços, mediante parcerias público-privadas no âmbito da administração federal, para possibilitar maior participação das empresas privadas no oferecimento de serviços públicos; instituição do Sistema Especial de Reservas de Vagas a estudantes egressos das escolas públicas, especialmente negros e indígenas, no âmbito das instituições públicas federais de educação superior; Lei nº 11.096/2005, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsa de estudos para estudantes em instituições privadas de educação superior. Esta constituiu-se, concomitantemente, em amplo mecanismo de isenção fiscal para as instituições de educação privada, e em instrumento profícuo para a viabilização de ampla adesão estudantil ao projeto de reforma do governo (NEVES, 2008).

A reforma educacional, no âmbito da educação superior dos governos Lula, estabeleceu, como pilares básicos organizativos da educação superior para os dois tipos de instituições, as públicas e as privadas, as seguintes medidas:

[...] duas modalidades de ensino, presencial e a distância; duas trajetórias escolares para a educação superior, uma trajetória tecnológica e uma trajetória científica e de alta cultura; e três tipos de organização acadêmica, universidades, centros educacionais e faculdades (NEVES, 2008, p. 84).

Outra forma de subsídio ao setor privado da educação implantado pelo governo Lula da Silva foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Este vem sendo utilizado para financiar, com juros subsidiados, as bolsas parciais de estudantes das instituições educacionais privadas. Mediante a Lei nº 11.555, de 2007, o governo Lula da Silva possibilitou o financiamento pelo FIES de até 100% das dívidas dos estudantes com as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do PROUNI, atendendo ao lobby privatista da educação e, com isso, promoveu a ampliação do chamado mercado educacional.

Conforme Leher (2010), PROUNI e FIES foram transformados nas principais estratégias do governo Lula da Silva para a massificação

da educação superior, mediante o sucateamento sistemático das universidades públicas, que, em virtude da renúncia fiscal destinada às IES privadas, tiveram seus recursos estagnados. Isso demonstra que PROUNI e FIES

[...] estão em antípoda com os valores da esquerda. Em primeiro lugar, porque sustentam que a educação dos jovens trabalhadores é um serviço e, como tal, além de ser muito lucrativo, [...] contém os germes do projeto de sociabilidade desejada pelo capital. Em segundo lugar, pressupõe que para os “pobres” basta uma “educação de pobre”. Muitas instituições que participam do PROUNI não poderiam estar funcionando caso houvesse controle social sobre as privadas. Ademais, o PROUNI permite que, para os pobres, as instituições privadas forneçam cursos sequenciais, ou cursos ditos tecnológicos de curta duração, conferindo, absurdamente, diplomas e também ofertas por meio de educação a distância (LEHER, 2010, p. 388).

Esse modelo de educação universitária implantado no país nos governos Lula da Silva reafirma a dimensão privatista da educação e, quando propõe a fragmentação acadêmica, dos três tipos de instituições – universidade, centros universitários e faculdades –, para o conjunto da educação superior tanto pública como privada, fomenta, em todos os tipos de curso, a modalidade da educação a distância.

Neves (2008), inclusive, acrescenta que, na conjuntura atual, a educação a distância

[...] vem se constituindo em instrumento estratégico de difusão, em nosso território, da nova pedagogia da hegemonia, embora não se deva destacar a possibilidade de algumas experiências educacionais, contraditoriamente, virem a se encaminhar para a construção de uma pedagogia da contra-hegemonia, evidenciando, dessa forma, a possibilidade de luta de classes no âmbito do emprego das tecnologias de informação e comunicação (NEVES, 2008, p. 88).

O Sistema Universitário Aberto do Brasil (UAB), instituído mediante o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, exemplifica a importância atribuída pelo governo Lula à educação a distância. O dispositivo legal de criação da UAB assegura-lhe as seguintes finalidades: prioritariamente, ofertar cursos de licenciatura e de formação continuada a professores da educação básica; dar cursos superiores para a formação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos municípios, estados e Distrito Federal; propor cursos superiores nas várias áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública, como um recurso destinado à redução das desigualdades de oferta de educação superior entre as regiões do país.

Com essas medidas estabelecidas na criação da UAB, e que priorizam a formação e aperfeiçoamento dos professores e dirigentes da educação básica, o governo Lula ofereceu o caminho para a formação de seus intelectuais orgânicos, os que terão a incumbência da interiorização de sua concepção de mundo, mediante a escolarização, das próximas gerações de brasileiros. E, ao propor como finalidade da UAB o oferecimento de cursos superiores de graduação e de pós-graduação nas várias áreas do conhecimento, o governo Lula reafirma o caráter operacional da educação superior e ressignifica a instituição universitária como *locus* de compra e venda de serviços de baixa qualidade e ínfima relevância tecnológica e científica.

Essas medidas, especialmente as estabelecidas na educação superior, possibilitaram a entrada no setor educacional brasileiro das empresas e grupos internacionais, e tornaram natural a alocação de recursos públicos para as instituições privadas e recursos privados para as instituições públicas,

[...] diluindo as fronteiras entre público e privado, adequando a educação à ordem do capital e criando, conseqüentemente, as bases para o aprofundamento da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial e para a intensificação do processo de conversão neocolonial (LIMA, 2007, p. 19).

Por essas iniciativas dos governos do presidente Lula da Silva foram assegurados e fortalecidos os princípios da política educacional implantada nos governos do presidente FHC, com ações como o apoio ao setor privado e mercantilista da educação por meio de isenções tributárias, pelos contratos de gestão celebrados entre os entes

municipais, estaduais e o MEC, pela avaliação produtivista dos resultados (veja-se ENADE, ENEM, SEAB, Provinha Brasil, entre outros), pela massificação da educação a distância, inclusive autorizando o oferecimento da educação a distância pelas instituições educacionais mercantilistas, e promovendo a disjunção da educação profissional do ensino propedêutico. Com essas medidas, foi ratificada “[...] a educação minimalista para os trabalhadores, agora denominados de pobres ou excluídos” (LEHER, 2010, p. 410).

Assim sendo, o governo Lula possibilitou o adensamento da burguesia no poder, dando a impressão de

[...] que os interesses dos trabalhadores estavam também representados no governo. Nesse processo, bem distante de uma agenda socialista, muitos dirigentes de sindicatos e de movimentos sociais passaram a reproduzir a percepção de que o governo Lula era um governo do povo, contribuindo para manter a classe trabalhadora na zona de influência da hegemonia burguesa. Os campos majoritários do PT e da CUT, que já vinham funcionando como experimentadores de um neoliberalismo reformado ao longo dos anos 1990, reproduzindo vários preceitos do neoliberalismo, tiveram um papel central no apassivamento da classe trabalhadora, atuando como uma esquerda para o capital (MARTINS, 2009, p. 227).

É possível então observar que as medidas no campo educacional referentes à Educação Básica e à Educação Superior, tanto as efetuadas nos governos FHC como as implementadas nos governos Lula da Silva, reproduzem diretrizes econômicas e ético-políticas com o intuito de adequar a educação brasileira às exigências dos organismos internacionais. Essas medidas têm as seguintes finalidades: compensar o histórico déficit escolar da educação brasileira; aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras; propiciar oportunidades de aquisição de competências e habilidades; conduzir permanentemente o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva; e definir o papel da educação, e da ciência e da

tecnologia a serem desenvolvidas pelo Brasil na nova divisão internacional do trabalho, entre outras. Denota-se que a reforma educacional estabelecida, durante as duas últimas décadas, faz parte de um conjunto de medidas com o propósito de atender às exigências do processo de produção postas na periferia do capitalismo mundial, para consolidar um modelo de democracia pelo desenvolvimento de ações de responsabilidade social. Com isso, observa-se que foi forjado um novo modelo de sociabilidade, para a internalização da concepção de mundo determinada pelo capitalismo neoliberal (NEVES, 2008).

Todavia, o efeito dessas medidas vem cada vez mais expropriar e explorar os trabalhadores visto que

[...] os postos de trabalho não estão requerendo força de trabalho com bom nível de conhecimentos e a elevação da escolaridade não está correspondendo à elevação da cultura científica, tecnológica, histórico-social das crianças e jovens, em especial das classes trabalhadoras. De fato muitos dos novos postos de trabalho não estão demandando realmente uma elevada escolarização científica, tecnológica e histórico-social. A escolarização formal muitas vezes é um requisito para garantir que o trabalhador tenha certas disposições disciplinares e determinada sociabilidade, mas não conhecimentos sobre os fundamentos do trabalho (LEHER, 2010, p. 406).

Isso denota que é necessário construir uma agenda contra-hegemônica, por meio da radicalização da teoria e da disputa de corações e mentes no campo ético-político, e ideológico. É preciso formular estratégias e táticas com vista à superação revolucionária do sistema sociometabólico do capital, para que se faça a travessia para a sociedade que vá além do capital (RIGOTTO, 2006). O protagonista dessa travessia é a classe trabalhadora organizada, que busca a análise da realidade capitalista que se pretende transformar, alicerçada nos fundamentos ontometodológicos da ontologia crítica, a contribuição teórica capaz de desvendar as leis que regem o movimento contraditório do capital.

Nesse contexto de transformação das políticas educacionais brasileiras, demandadas por organismos multilaterais para atender à necessidade da reestruturação do capital, o PROEJA foi implantado

como um programa de formação educacional que pretende integrar a Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a ser oferecido a jovens e adultos trabalhadores carentes de Educação Básica e de Educação Profissional. Na sequência deste capítulo, na próxima seção, delineamos a apresentação dos dispositivos que institucionalizam o surgimento do PROEJA.

3.2 A GÊNESE DO PROEJA

Como assinalamos, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97, publicado pelo então governo do Presidente FHC; em seguida, o governo do Presidente Lula da Silva regulamentou o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004⁴⁴, que revogou o nº 2.208/97, e voltou a possibilitar a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, prevendo ainda duas outras formas de oferecimento de educação profissional: concomitante, quando a educação profissional é oferecida junto com a educação básica, na maioria das vezes realizada em outro turno de aulas, e subsequente, também reconhecida como curso pós-médio, já que os estudantes realizam inicialmente o Ensino Médio da Educação Básica e depois cursam a Educação Profissional.

No artigo 4º, parágrafo 1º, do Decreto nº 5.154/2004, está previsto que a articulação entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio deverá ocorrer da seguinte forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha

⁴⁴ O Decreto nº 5.154/2004 regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDBEN. Segundo o Decreto, a Educação Profissional, em observação às “[...] diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004, art. 1º).

concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004, art. 4º).

A gênese do PROEJA como uma possibilidade de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos está nas intenções estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/2004. Ao entrar em vigor, o referido Decreto regulamentou a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁴⁵. No entanto, as intenções explícitas no mencionado Decreto depararam-se inicialmente com algumas dificuldades, como as postas pelo Decreto nº 5.224/2004, que normatizava acerca da organização dos CEFETs, estabelecendo que tivessem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O MEC então tomou a iniciativa de lançar a Portaria nº 2.080/2005/MEC, determinando que todos os CEFETs oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Mediante a Portaria nº 2.080/2005/MEC, o Ministério da Educação determinou que, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, deveriam ser oferecidos cursos de

⁴⁵ Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em dezembro de 2008, mediante a Lei nº 11.892/2008, foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em Santa Catarina, existem dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com diferentes campi funcionando nas regiões do Estado com as seguintes denominações: O Instituto Federal Santa Catarina – (IFSC) e Instituto Federal Catarinense (IFC).

Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2005).

Moura e Henrique (2012) esclarecem que a institucionalização da Portaria nº 2.080/2005/MEC produziu alguns equívocos importantes na gênese do PROEJA. Ao determinar que todas as instituições federais de Educação Profissional oferecessem curso de PROEJA, a partir de 2006, estipulando, inclusive, um percentual mínimo de vagas que deveriam ser ofertadas, esta se contrapunha ao Decreto nº 5.224/2004. Logo, a Portaria nº 2.080/2005/MEC carecia de legalidade, posto que uma portaria não pode ser contrária a um decreto, este é mais elevado hierarquicamente que uma portaria. Essa situação gerou fortes críticas ao MEC, dado que se entendia que uma portaria não poderia revogar ou anular os efeitos de um decreto. Mesmo com as críticas, o MEC ratifica o conteúdo da portaria mencionada, mediante o Decreto nº 5.478/2005, que determina a implantação do PROEJA no âmbito da rede federal de educação profissional (MOURA; HENRIQUE, 2012).

No decorrer do governo Lula da Silva, por meio de decretos, foram acrescentadas, ao marco regulatório da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as medidas que visam, conjuntamente, favorecer uma maior integração entre a educação básica e a educação profissional, prioridade do governo para tal nível de educação escolar. Assim, foi instituído o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, o qual expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O governo promoveu a implantação do PROEJA de forma impositiva e ignorando a realidade educacional da rede federal de educação profissional referente ao oferecimento de educação de jovens e adultos e sobre a integração da educação básica com a educação profissional; a realidade das redes públicas estaduais e municipais de educação sobre o oferecimento de educação de jovens e adultos; e, a comunidade acadêmico-científica e as instituições representativas de docentes da área.

O programa foi inicialmente implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Como algumas instituições da rede de ensino federal já desenvolviam experiências de educação

profissional com jovens e adultos⁴⁶, antes do Decreto nº 5.478/2005, gestores educacionais e militantes da educação profissional e da educação de jovens e adultos passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios metodológicos.

Após as experiências iniciais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, em resposta aos questionamentos e críticas recebidos, o governo sentiu a necessidade de ampliar os limites do programa, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2009, p. 12).

Em meio aos questionamentos e críticas tanto ao conteúdo quanto à forma de implantação do PROEJA, previstos pelo Decreto nº 5.478/2005, foi criado um grupo de trabalho,⁴⁷ sob a coordenação do MEC, com a finalidade de realizar estudos e diagnósticos sobre a área, e desse grupo resultou o Documento Base do PROEJA (2009), estabelecendo as concepções e os princípios do Programa. Com base nas diretrizes estabelecidas pelo Documento Base, o governo, então, instituiu o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que revoga o Decreto nº 5.478/2005, e imprime mudanças para o programa, no que se refere à ampliação e à abrangência. No nível de ensino, houve a inclusão do Ensino Fundamental. Relativamente às instituições que podem ser proponentes, foram inseridos os sistemas de ensino estaduais, municipais, entidades privadas nacionais de serviço social,

⁴⁶ Na época da publicação do Decreto nº 5.478/2005, dentre as experiências registradas na Rede de Federal de Educação Profissional e Tecnológica, destacam-se as dos hoje Instituto Federal de Pelotas, Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal do Espírito Santo, Instituto Federal de Campos e Instituto Federal de Roraima. Entretanto, em nenhum desses Institutos ocorria oferta de EJA integrada à Educação Profissional. As iniciativas limitavam-se a oferecer cursos de EJA em formação geral nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica e a cursos de Educação Básica concomitante à Educação Profissional.

⁴⁷ Esse grupo de trabalho, que teve a coordenação geral do MEC, foi constituído por especialistas da área de educação de jovens e adultos, especialistas da área de educação profissional, técnicos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – (SETEC), técnicos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), por representantes dos Fóruns do EJA, representantes dos CEFETEs, representantes das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e representantes das escolas técnicas.

aprendizagem e formação profissional, e a denominação passou a ser Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto nº 5.840/2006 substituiu o Decreto nº 5.478/2005 na regulamentação do PROEJA. Este possuía uma série de equívocos, tais como os referentes à carga horária máxima dos cursos de nível médio, uma vez que o usual em termos educacionais é se estabelecer a carga horária mínima. O Decreto nº 5.840/2006 ampliou o foco de atendimento da Educação Básica ao passar a abranger a etapa do Ensino Fundamental, diferente do foco estabelecido pelo Decreto nº 5.478/2005, que se restringia ao atendimento do Ensino Médio, conforme o estabelecido no artigo 1º do Decreto nº 5.840/2006:

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. § 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. § 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando

envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2008, art. 1º).

As mudanças propostas pelo Decreto nº 5.840/2006 foram acompanhadas da revisão do anterior Documento Base PROEJA, elaborado ainda na vigência do Decreto nº 5.478/2005. Após a revisão desse anterior Documento Base do PROEJA, surge novo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009) indicado para orientar na implantação de cursos no Ensino Médio no ano de 2006, com a denominação de **Documento Base PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio**, e, posteriormente, surgiram novos documentos referenciais, como o indicado para orientar na implantação de cursos no Ensino Fundamental, dos cursos conhecidos como **PROEJA FIC**, denominado de **Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental**, Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009a) e o indicado para orientar na implantação de cursos da especificidade de PROEJA Indígena, denominado de **Documento Base PROEJA Indígena**.

Os cursos PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, deverão oferecer carga horária mínima de 1.400 horas, de modo a assegurar cumulativamente: “I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional” (BRASIL, 2006, art. 3º).

Os cursos PROEJA de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destinados à formação de trabalhadores na etapa de Ensino Médio da Educação Básica, deverão garantir a carga horária mínima de 2.400 horas, de forma a garantir cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006, art. 4º).

O Documento Base Brasil (BRASIL, 2009) orienta que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino

Médio PROEJA podem ser oferecidos nas seguintes modalidades de oferta: presencial – quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes; semipresencial – quando mais de 20% da carga horária é oferecida na modalidade a distância (BRASIL, 2009).

Quanto à formação profissional oferecida e considerando a etapa do Ensino Médio da Educação Básica, as habilitações oferecidas são as seguintes:

Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas integrada ou concomitante ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, visando à habilitação profissional em Nível Técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio; Formação Inicial e Continuada de trabalhadores articulada ao Ensino Médio EJA, visando à ampliação de escolaridade (BRASIL, 2009, p. 59).

Já os cursos de PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental, segundo o Documento Base Brasil (BRASIL, 2009a), devem ser oferecidos, exclusivamente, na forma presencial. A opção pela modalidade de ensino presencial é a estabelecida em virtude de se considerar a mais efetiva forma para os jovens e adultos trabalhadores retomarem as suas trajetórias educacionais interrompidas por diversos motivos. O Documento ainda destaca que um dos objetivos específicos do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental é a inclusão social; em virtude disso, é primordial oferecer esforços necessários para garantir a permanência do aluno na escola e a continuidade de seus estudos; e outro objetivo do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental consiste em

[...] integrar conhecimentos da educação geral com a formação profissional inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que constituem o público beneficiário. Dessa forma, o grande desafio desse Programa é construir uma proposta pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores (BRASIL, 2009a, p. 31).

Os cursos PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental têm como prioridade as matrículas de trabalhadores com idade de 18 anos e acima de 18 anos, não sendo vedada a matrícula de jovens entre os 15 e 17 anos. Além desses requisitos de idade, para a matrícula nos cursos de PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental, é preciso a pessoa ter concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, ter o 5º ano concluído comprovado em certificação escolar, ou que demonstre, por meio de processo de nivelamento, ter conhecimentos para dar continuidade de estudos no 6º ano (BRASIL, 2009a).

Ainda conforme do Documento Base Brasil (BRASIL, 2009), os cursos de PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio deverão ser gratuitos e de acesso universal, segundo os critérios a serem definidos nos Planos dos Cursos. As instituições ofertantes dos cursos são responsáveis

[...] pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou pela combinação de vários instrumentos seletivos e/ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. Os critérios para inscrição e matrícula dos interessados nos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens a Adultos são: ter Ensino Fundamental concluído; b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação vigente, 18 (dezoito) anos de idade e maiores de 18 (dezoito) anos de idade (BRASIL, 2009, p. 59).

Como medida de incentivo à implementação do PROEJA, a SETEC/MEC passou a promover cursos de pós-graduação *lato senso* para a formação de docentes e gestores para atuarem no PROEJA. A formação desses docentes e gestores foi delineada pelo documento *Capacitação de Profissionais do Ensino Público para Atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino*

Médio na Modalidade Educação Jovens e Adultos. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Especialização (BRASIL, 2006). O próprio documento reconhece a falta de formação de professores e gestores nessa área, entendendo que os cursos de formação inicial de professores em nível de graduação não oferecem esse tipo de formação. Com isso, também se reconhece oficialmente a necessidade de oferecer formação específica de pós-graduação aos docentes e gestores que desejarem atuar com o PROEJA.

Segundo Machado (2011), em decorrência da criação do PROEJA, o MEC/SETEC promoveu quatro frentes de formação para os educadores atuarem no Programa. A primeira frente é constituída pela realização dos Cursos de Especialização em PROEJA, com a finalidade de sensibilização e formação teórica e prática a respeito dos fundamentos e desafios do Programa. Foram organizados os seguintes polos de formação ao longo dos anos: quinze polos de formação em 2006, 21 em 2007, 33 em 2008 e 33 em 2009, totalizando no período 11.433 matrículas de educadores (MACHADO, 2012).

A segunda frente de formação foi o lançamento, em 2006, do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC). O Edital nº 03/2006/PROEJA/CAPES/SETEC previa a seleção de dez projetos e foram selecionados nove para execução. Os projetos de pesquisa eram voltados à formação pós-graduada *stricto sensu*, ao desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas, produção de conhecimentos, intercâmbio acadêmico, formação de recursos humanos pós-graduados em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos e fortalecimento e ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país que tratassem de conhecimentos relativos à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e adultos, entre outros. O prazo de execução dos projetos era de quatro anos para o exercício orçamentário, e de cinco anos para a execução das atividades do projeto, com o valor de até R\$ 100.000,00 por ano para o financiamento por projeto, totalizando o máximo de R\$ 400.000,00 durante a execução do projeto (CAPES/SETEC, 2006).

A terceira frente de formação de educadores para atuarem no PROEJA refere-se à realização de Cursos de Formação Continuada com cargas horárias de 120 a 240 horas, destinados aos profissionais vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e aos profissionais vinculados às redes de ensino estaduais e municipais. A quarta frente de formação profissional para atuação no PROEJA foi

denominada de Diálogos PROEJA, que se caracterizava pela realização de encontros de formação microrregionais realizados por instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, envolvendo equipes técnicas e docentes em vista de trocas de conhecimentos e experiências, focalizados nos desafios e problemas encontrados e em busca de soluções de tais desafios. Foram realizados quatorze Diálogos PROEJA em 2008 (MACHADO, 2011).

Esse quadro de formação iniciada por meio do incentivo do MEC/SETEC/CAPES, no início de implantação do PROEJA, constata que não havia na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nem nas redes de ensino estaduais municipais um corpo de profissionais capacitados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, e, muito menos, para atuar na Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. É bem verdade que em

[...] nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta de educação, pois se trata de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 118).

Ainda sobre essa lacuna na formação inicial de educadores, para atuar profissionalmente nos cursos de PROEJA, Maron e Lima Filho (2012) compreendem que não se trata apenas de uma lacuna por esse Programa apresentar uma nova modalidade de oferta na Educação Profissional, mas também por essa ser uma lacuna histórica relativa

[...] à formação de professores para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos que ainda não foram resolvidas, portanto constitui-se lacuna histórica. É fundamental que se tenha no horizonte a superação da cultura de programas especiais de formação docente que foram criados como emergenciais e se mantêm por longo tempo até na atualidade (MARON; LIMA FILHO, 2012, p. 180).

Com os decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, o governo federal criou o PROEJA e ampliou o atendimento de forma estratificada do subsistema de Educação Profissional e Tecnológica, em dois

caminhos: primeiro, a inclusão na educação profissional de nível médio de uma nova modalidade de estruturação curricular: ensino integrado de educação profissional à EJA; segundo, a condução ao mercado de trabalho de segmentos das massas trabalhadoras que, de maneira aligeirada, procuram finalizar sua formação em nível de educação básica.

Nesse processo de reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica e Institucionalização do PROEJA, a luta de segmentos representativos da sociedade brasileira que reivindicavam a implantação da Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Básica,

[...] como contribuição importante para a transformação das relações sociais vigentes, vai se diluindo, e parte significativa desses segmentos vai assimilando essas propostas de cunho reformista que integram, de forma submissa, segmentos sociais populares ao projeto social e de sociabilidade das classes dominantes (NEVES, 2008, p. 81).

Na próxima seção, apresentamos uma breve exposição sobre as experiências iniciais de implantação dos cursos de PROEJA em alguns Institutos Federais de outros estados da federação, assim como de experiências de implantação dos cursos de PROEJA em outras redes de educação, tendo como referência parte de produções de pesquisas realizadas com o apoio do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, PROEJA (CAPES/SETEC).

3.3 ESTUDOS SOBRE O PROEJA EM OUTROS ESTADOS

Diferentes pesquisadores nos últimos anos vêm apresentando reflexões e análises de pesquisas realizadas acerca da implantação do PROEJA em vários estados. Destacamos alguns deles para na sequência apresentar comentários a respeito de alguns dos elementos apresentados: Ferreira e Oliveira (2010) compartilham os resultados da pesquisa realizada sobre a implantação do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Lima Filho (2010) apresenta consideração sobre a pesquisa realizada a propósito da implantação no PROEJA na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná; Castro, Machado e Vitorette (2010) apresentam resultados de pesquisa sobre a implantação do

PROEJA no Instituto Federal de Goiás (IFG); Franzoi, Hypolito, Ficher, Del Pino e Santos (2010) trazem os resultados de pesquisa realizada a respeito da implantação do PROEJA no Rio Grande do Sul, mediante análise dos cursos oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha); Castro e Vitorette (2010) divulgam sua pesquisa sobre o processo de implantação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás; Castro (2011) apresenta pesquisa referente ao processo de implantação e implementação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás; Jorge (2011) proporciona pesquisa acerca da implantação do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Paraná, com destaque para os desafios em torno da integração curricular e a respeito da discussão do trabalho como princípio educativo; Silva (2013) apresenta considerações sobre a implementação do PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Dantas e Moura (2010) expõem investigação referente à implantação, avanços e descontinuidades históricas do PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Silva e Henrique (2010) apresentam as concepções de professores a propósito dos desafios da docência no PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

É importante mencionar que parte dessa produção acadêmica é resultante de intercâmbios acadêmicos e diálogos interinstitucionais realizados com o apoio do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – CAPES/SETEC), proposto e aprovado no âmbito das disposições constantes do Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas – PRONAP, instituídos pelo Edital PROEJA – CAPES/SETEC nº 03/2006, de outubro de 2006.

A SETEC/MEC, como coordenadora geral do PROEJA, prevendo a carência de pesquisas que tratem da integração entre Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, em conjunto com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), viabilizou o Programa para possibilitar a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados *stricto sensu* em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (CAPES/SETEC, 2006).

Essa iniciativa conjunta da CAPES e da SETEC de realização do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos

resultou na aprovação de nove projetos de pesquisa, conforme demonstramos no Quadro 6.

QUADRO 1: Projetos de pesquisa instituídos no âmbito do PROEJA – CAPES/SETEC

Título	Coordenador	Instituição Líder	Instituições Participantes
Políticas Públicas de Formação de Jovens e Adultos para o Desenvolvimento Sustentável: a experiência do SENAC-SP e do CEFETPS no período de 1976 a 2006	Prof ^a . Dra. Helena Gemignani Peterosi	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS)	Centro Universitário SENAC-SP (SENAC-SP)
Formação e Produção Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos	Prof ^a . Dra. Maria Aparecida da Silva	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (<i>Campus</i> Januário) (IFNMG); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná	Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade

		(UTFPR)	Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens e egressos e não ingressantes de um programa de inclusão de jovens	Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e Comunicação	Prof ^a . Dra. Marília Paixão Linhares	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	Instituto Federal Fluminense (IFF)
O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional: desafios e possibilidades	Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira	Universidade Federal de Goiás (UFGO)	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal de Goiás (IFGO)
Educação Profissional no Ensino Médio: Desafios da Formação Continuada de Educadores de Jovens e Adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo	Prof ^a . Dra. Edna Castro Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

<p>PROEJA TEC – Projeto de Cooperação Acadêmico entre a UFC, CAFETCE e CEFET-PA, para fomento de ações colaborativas do âmbito do PROEJA-CAPES/SETEC</p>	<p>Prof. Dr. Hermínio Borges Neto</p>	<p>Universidade Federal do Ceará (UFCE)</p>	<p>Instituto Federal do Ceará (IFCE); Instituto Federal do Pará (IFPA)</p>
<p>Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul</p>	<p>Profª. Dra. Naira Lisboa Franzoi</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)</p>	<p>Universidade Federal de Pelotas (UFPEl); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL); Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha); Colégio Industrial Santa Maria (CTISM)</p>

Fonte: FÓRUNS EJA BRASIL. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/node/3>. Acesso em: 28 março 2014. Elaboração Própria (2014)

Esses projetos de pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROEJA – CAPES/SETEC, Edital nº 3/2006, constituíram-se em parcerias entre instituições, com o intuito de possibilitar o intercâmbio e a transferência de experiência em pesquisa, para a produção de dissertações e de teses, organizadas em torno de temas de interesse comum às instituições e aos diferentes pesquisadores envolvidos para, assim, contribuir com o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimentos nas áreas que envolvem o PROEJA, bem como para a estruturação e o aperfeiçoamento de estratégias educacionais e diálogo educacional entre profissionais envolvidos nas atividades de implantação e desenvolvimento dos cursos de PROEJA.

Os nove projetos de pesquisa constituíram-se em nove grupos de pesquisas e, desde setembro de 2007, procuraram aproximar suas atuações e compartilhar os resultados das pesquisas desenvolvidas. Tiveram a duração máxima de quatro anos, para o exercício orçamentário, e de cinco anos, para a execução das atividades previstas nos projetos. Os projetos selecionados pelo Edital nº 3/2006/PROEJA – CAPES/SETEC finalizaram as atividades em 2011 e, não houve o lançamento de novo edital para dar prosseguimento ao Programa e assegurar a continuidade do desenvolvimento de pesquisa e produção de conhecimento para a formação de profissionais para o PROEJA.

No estado do Espírito Santo, conforme Ferreira e Oliveira (2010), os cursos de PROEJA oferecidos pelo IFES, em momento de sua implantação, passaram por grandes dificuldades, como as relacionadas à falta de preparação dos professores para atuarem com essa nova modalidade de ensino e dificuldade para compreender a concepção de currículo integrado.

Como o PROEJA foi imposto aos Institutos Federais⁴⁸, seu processo de implantação foi marcado por reações contrárias de alguns professores, que, em nome do zelo da imagem que o IFES resguardava, sendo uma escola de excelência e que, por conta da implantação de cursos integrados de Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, poderia ter sua qualidade de ensino ameaçada. Isso revela uma visão elitista e de preconceito contra segmentos populacionais historicamente marginalizados e que, segundo essa visão, deveriam permanecer fora de uma escola de qualidade como o IFES. No que diz

⁴⁸ O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, estabelece, no art. 2º, que os Institutos Federais devem implantar cursos de PROEJA até o ano de 2006, com oferecimento de no mínimo 10% do total de vagas, devendo ampliar o índice dessa oferta a partir do ano de 2007.

respeito a esse preconceito relativamente aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, as pesquisadoras Ferreira e Oliveira (2010) destacam que a pesquisa com os professores revelou que eles manifestaram grandes dificuldades para desenvolver atividades pedagógicas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, apresentando-os como pessoas incapazes e de

[...] graves dificuldades cognitivas. Ou seja, os professores identificam esses sujeitos como incapazes de apropriação dos conhecimentos necessários para completarem uma profissionalização; argumentam que o tempo de aprendizagem desses alunos é mais lento e a carga horária do curso é menor que a destinada aos cursos regulares (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 97).

O segundo problema identificado na implantação do PROEJA no IFES refere-se à dificuldade dos professores para compreender o que seja um currículo integrado e sobre suas possibilidades de implantação. As pesquisadoras revelam que a organização curricular dos cursos de PROEJA analisados não atende aos princípios da integração, e que, na realidade, se pratica

[...] uma versão contemporânea da estrutura criada pela Lei 5.692/71. A organização curricular também é limitada por uma questão espacial: a formação geral dos alunos do PROEJA acontece em uma unidade do IFES e a formação específica em outra unidade vizinha. Os estudantes observam a necessidade de um currículo que trate dos conteúdos referentes à qualificação técnica desde o início do curso, mas esse está dividido em dois ciclos bem distintos, primeiro a formação geral e depois a profissional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 100).

Com esse modelo de estruturação dos cursos, professores que trabalham com as disciplinas da formação geral dialogam pouco e praticamente não efetuam planejamento conjunto com os professores que trabalham com as disciplinas da formação técnica. Esse limite estrutural da organização do PROEJA revela nitidamente a dissociação entre teoria e prática, assim como a fragmentação do conhecimento e da

prática pedagógica típico da pedagogia da formação exclusivamente para atender aos interesses do capital. Essa perspectiva pedagógica adotada nos cursos de PROEJA oferecidos no IFES até então, conforme Ferreira e Oliveira (2010, p. 101)

[...] guarda pressupostos tecnicistas da rígida divisão do trabalho, na qual a educação está submetida à lógica do mercado. A máxima de que o mercado dita o que a escola deve ensinar faz parte do discurso da maioria dos professores do IFES, conforme observação feita nos encontros de formação.

Ao apresentar análise sobre a implementação do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Paraná, Lima Filho (2010) aponta fragilidades das condições estruturais de implantação do PROEJA e lacunas na formação dos professores para trabalharem em cursos integrados de educação profissional com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos. Para se implantar as primeiras turmas dos cursos de PROEJA na Rede Estadual de Educação do Paraná, foram organizados anteriormente III Encontros Estaduais do PROEJA, no período de maio a novembro de 2007, com a finalidade de discutir os princípios, diretrizes, objetivos e metas do PROEJA, assim como questões conceituais relativas ao currículo integrado, metodologia do PROEJA, organização administrativa dos cursos, formalização de um documento orientador do PROEJA no estado paranaense e detalhamentos acerca da oferta dos cursos para a partir de 2008; e, doze Oficinas Pedagógicas de PROEJA, para a elaboração de propostas curriculares dos cursos, durante o período de setembro a novembro de 2007. Esses encontros e oficinas nem sempre tiveram presença contínua dos mesmos professores, participaram de forma majoritária os professores da área de formação da educação profissional, em menor número professores da área de educação de jovens e adultos, e especificamente nas oficinas não houve participação dos professores da área da formação geral. Esse fato, então, denota uma fragilidade de entendimento da concepção de integração e que se desdobra na dificuldade de elaboração de um currículo integrado.

Conforme Lima Filho (2010), essas dificuldades também se somam às precárias condições de trabalho e de processos de formação inicial e continuada dos professores para exercer efetivo trabalho pedagógico com qualidade. Tais dificuldades também são decorrentes

[...] tanto das condições concretas enfrentadas no cotidiano escolar, tanto das limitações epistemológicas que se apresentam a um processo de formação que pretende ser integral e integrado sob os marcos contraditórios de uma sociedade limitada estruturalmente pela fragmentação do ser e pela divisão social do trabalho e, por suposto, dos conhecimentos, que caracterizam o modo capitalista de produção (LIMA FILHO, 2010, p. 122).

Jorge (2011), ao formular sua análise sobre a implantação do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Paraná, considera que muitas das dificuldades do PROEJA na referida Rede são decorrentes da falta de compreensão da proposta de educação integral e da frágil ou nenhuma formação dos professores e gestores sobre essa nova modalidade de ensino. Por isso, mesmo que incidam outros fatores ainda não estudados, além desses apresentados, a ocorrência de elevado índice de evasão escolar dos alunos no final do primeiro semestre de implantação dos cursos de PROEJA – 43,17% – pode mostrar que o PROEJA enunciado como política de integração e inclusão, na sua efetivação reintera a exclusão, ao não manter os estudantes na escola aprendendo com qualidade.

Franzoi, Hypolito, Ficher, Del Pino e Santos (2010), ao apresentarem os resultados de suas pesquisas realizadas sobre a implantação do PROEJA no Rio Grande do Sul, referente aos cursos oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRGS) e pelo Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha), relatam que alguns cursos, em vez de implantarem currículos integrados, implantaram PROEJA na modalidade subsequente, na qual os alunos realizam primeiramente a formação geral e depois fazem a formação técnica junto com outros alunos que estão realizando outros cursos de modalidades diferentes e que entraram mediante “[...] seleção meritocrática, classificatória, pouco aconselhada ao público da EJA, já marcado por diversos episódios de exclusão na escola” (FRANZOI; HYPOLITO; FICHER; DEL PINO; SANTOS, 2010, p. 177).

Outro problema identificado no PROEJA do Rio Grande do Sul refere-se à média de evasão escolar na faixa de 23%, considerada alta, visto que a média de evasão escolar dos alunos dos cursos de outras modalidades de ensino está fixada em torno dos 10%. Algumas explicações foram apresentadas para justificar esse elevado índice de

evasão escolar, como, por exemplo, dificuldades financeiras para uso do transporte coletivo, problemas familiares, problemas no trabalho, problemas de saúde, incompatibilidade de horário entre o trabalho e as aulas, e falta de tempo para estudar. Contudo, as pesquisadoras identificaram também a resistência dos professores pelo fato de a proposta do curso não ter sido discutida inicialmente com a comunidade escolar e ser imposta por decreto e, além disso, dificuldades relacionadas ao perfil desconhecido dos

[...] estudantes e com o desenvolvimento curricular, tais como: o desconhecimento do público alvo; a inadequação inicial dos currículos; os horários incompatíveis com a realidade dos alunos; a falta de definição do perfil do egresso para montagem de um curso na modalidade PROEJA e as próprias especificidades da educação de jovens e adultos. Outro conjunto de dificuldades está relacionado com aspectos organizativos da escola e do corpo docente, tais como: a pouca disponibilidade de tempo para reuniões pedagógicas do corpo docente envolvido com o programa; a falta de espaço físico adequado; o despreparo e a falta de capacitação dos professores para atuar no PROEJA e a carência de docentes para ministrar as disciplinas de formação profissional (FRANZOI; HYPOLITO; FICHER; DEL PINO; SANTOS, 2010, p. 180).

Castro (2011) considera que o processo de implantação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás foi realizado a partir da iniciativa de um grupo de professores em atenção aos dispositivos do Decreto nº 5.478/2005, após sensibilização à proposta de inclusão escolar dos alunos demandas de EJA e da abertura do Instituto às demandas sociais. O grupo de professores provocou o debate na instituição a respeito da necessidade de implantação do PROEJA, foi protagonista na elaboração do projeto pedagógico do curso e para que houvesse a aprovação do programa no Conselho de Direção do IFG.

Castro (2011) avalia que, apesar de a implantação do PROEJA no IFG ter ocorrido em consequência da força do Decreto, houve positividade, uma vez que o PROEJA passou a agregar o público da EJA, para o qual havia uma maior resistência em ser recebido pela

instituição. E a crítica à natureza de implantação autoritária do PROEJA, pela via do Decreto, precisa ser problematizada, já que, no caso do IFG e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, “[...] tem servido muito mais para acomodar práticas conservadoras [...], do que ampliá-lo para democratizar o acesso e a permanência desse público nessas instituições” (CASTRO, 2011, p. 185).

Oliveira e Machado (2011) consideram que um dos problemas na implantação do PROEJA no IFG foi decorrente da dificuldade em efetivar os currículos dos cursos de forma integrada. Os cursos organizados inicialmente na forma subsequente, em módulos, fez com que os alunos tivessem pouca inserção nos cursos e não conseguissem passar do 5º módulo do Curso Técnico Subsequente. Essa forma de organização dos cursos desconsidera as “[...] especificidades do público alvo do PROEJA, jovens e adultos trabalhadores marcados pela descontinuidade de escolarização, e pelos estigmas da inferioridade e da baixa escolaridade que marcam os sujeitos da EJA” (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 10). Desse modo, esses alunos passam a vivenciar situações de rejeição e de não pertencimento ao lugar, em relação com a nova turma, quando passam a frequentar os módulos das especificidades da Educação Profissional, condição que ocasionou o abandono de muitos alunos dos cursos.

Mesmo com a inclusão do público da EJA no PROEJA, a sua expansão no IFG não ocorreu devido à grande resistência ao Programa causada pela falta de uma ação mais incisiva da gestão do Instituto para com a implantação do Programa, devido à dificuldade dos professores em trabalhar com pessoas mais velhas e que têm forma diferente de organização dos estudos e de sua aprendizagem. Essa resistência também é decorrente da falta de estrutura física e humana disponível na instituição para a abertura de mais cursos, da deficiência de conhecimento e domínio da metodologia da Educação de Jovens e Adultos, e ainda da prioridade de grande parte da comunidade de professores em quererem trabalhar com o Ensino Superior.

A partir da análise da implantação do PROEJA no IFG, Castro (2011) também apresenta considerações gerais sobre a estratégia usada pelo governo federal para a implantação e implementação do PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e considera que houve uma ação de natureza autocrática do Estado e uma compreensão limitada de democracia. Em consequência disso, a ação de inclusão do público da EJA nos Institutos, corrobora com uma natureza contraditória e indicativa de alcance

[...] focal e híbrida e desse modo mantém uma cultura institucional autoritária que também limita o alcance do papel social das instituições. Nesse sentido, a forma como tem se dado a implantação e implementação do PROEJA, [...] está de acordo com a compreensão restrita que se tem no Estado e na sociedade civil sobre democracia. Nessa vertente, ela é, de um lado, instrumental visando atender às necessidades dos rearranjos produtivos e da recomposição do mundo do trabalho, e de outro, limitada, incluindo grupos sociais de forma precária na economia e na política. Os desdobramentos dessa compreensão reforçam atitudes assistencialistas e compensatórias que obstaculizam a efetivação do direito como princípio e prática para os sujeitos da EJA, e estabelecem métodos, relações e ações de mão única, dificultado a afirmação orgânica do PROEJA no interior das instituições (CASTRO, 2012, p. 188).

As análises acerca da implementação do PROEJA no IFG apresentadas por Castro e Vitorette (2010) demonstram que as ações político-administrativas e pedagógicas da instituição vêm produzindo impactos negativos no programa no que concerne às dimensões de expansão da oferta e de qualidade do ensino oferecido. As estratégias adotadas para a organização da oferta dos cursos vêm comprometendo o acesso e a permanência das pessoas jovens e adultas trabalhadoras, sujeitos do PROEJA, e coloca em risco a perspectiva de consolidação do programa como política pública permanente. A implementação do PROEJA no IFG tem sido objeto de muitos conflitos e incertezas quanto ao futuro do programa na instituição, visto que problemas estruturais no processo de sua implementação, comprometem a credibilidade do programa e colocam em questionamento a qualidade dos demais cursos oferecidos pela instituição, até então, marcados por um percurso elogiável. As pesquisadoras ressaltam que os principais desafios referentes ao PROEJA consistem na necessidade de produção de uma cultura de trabalho coletivo e asseveram que,

[...] vários são os desafios a enfrentar para consolidar-se como política pública a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e

Adultos. Destaca-se ainda que no IFG faz-se necessário um trabalho intenso, com docentes, gestores, servidores e alunos, em relação à construção da cultura de trabalho coletivo, investigativo e de compreensão da necessidade das reuniões pedagógicas periódicas formativas e construtivas para elaborar e reelaborar o currículo integrado, considerando a formação geral e a formação profissional, o trabalho como princípio educativo em busca da emancipação humana (CASTRO; VITORETTE, 2010, p. 50).

A implementação do PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) iniciou no segundo semestre de 2006, com a oferta de cursos de PROEJA em Edificações, Alimentos, Agroecologia e Informática, nos campus Mossoró, Currais Novos, Ipanguaçu e Natal Zona Norte, respectivamente. Segundo Silva (2013), no momento de implantação dos cursos, os professores iniciaram suas atuações sem ter formação específica sobre o trabalho pedagógico com a formação integrada entre Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Por conta dessa fragilidade, as práticas realizadas não ocorreram de forma sistemática e planejada coletivamente, mas sim, mediante iniciativas individuais de alguns professores, o que dificultou a realização de diálogos interdisciplinares, sobre os eixos temáticos de trabalho, ciência, tecnologia, cultura e currículo integrado.

Segundo Silva (2013), a própria organização curricular dos cursos foi instituída de maneira equivocada, posto que os currículos estavam estruturados para inicialmente oferecer as disciplinas de formação geral e, posteriormente, as de formação profissional. Essa forma de organização curricular inviabilizou a realização de diálogos entre os professores das disciplinas de formação geral e os professores das disciplinas específicas da formação profissional.

Enfim, as práticas pedagógicas no processo de implantação dos cursos de PROEJA do IFRN “[...] revelam pouca ou nenhuma compreensão dos docentes acerca da concepção de integração curricular e, conseqüentemente, prejudicam a implementação efetiva dessa proposta de ensino” (SILVA, 2013, p. 14). Para contornar essa problemática, Silva (2013) considera que é imprescindível a reorganização dos cursos e a forma de atuação dos professores para que

[...] possam incorporar à sua prática pedagógica, além das discussões do cotidiano escolar, leituras e outras formas de estudo que contribuam para uma maior apropriação dos princípios fundantes do currículo integrado e da sistematização do trabalho interdisciplinar, de modo a incorporarem o sentido da participação coletiva na criação, na interposição decisória e nas formas de implementação do PROEJA (SILVA, 2013, p. 14).

Ainda sobre o processo de implantação do PROEJA no IFRN, Dantas e Moura (2010) afirmam que, especificamente na referida instituição, a oferta das vagas ocorreu a partir do segundo semestre de 2006, depois de uma série de discussões sobre os mais variados temas, centrando-se a grande preocupação no processo de ensino-aprendizagem, no rendimento escolar dos alunos, na qualidade do ensino a ser oferecida, na falta de formação docente específica em PROEJA e no desconhecimento do público ao qual o programa é destinado.

Na sequência do desenvolvimento do trabalho com os alunos, foi percebida a ocorrência de elevado índice de evasão – 43,75% –, causada, na avaliação da equipe de educadores, pela oferta das turmas em período diurno. Pelo fato de os estudantes dos cursos serem trabalhadores, abandonavam os estudos por causa das necessidades e exigências do processo de trabalho. Para contornar os problemas da evasão, as turmas foram transferidas para o período noturno e foi instituído um sistema de bolsa de incentivo à permanência no valor de R\$ 100,00.

Outro problema detectado por Dantas e Moura (2010), no processo de implementação do PROEJA no IFRN, foi a interrupção no oferecimento de novas turmas. Do início das primeiras turmas, no segundo semestre de 2006, às turmas seguintes oferecidas, no segundo semestre de 2008, houve uma lacuna de três semestres, e essa situação causou o problema da descontinuidade que prejudicava, sobremaneira, os estudantes reprovados, já que eles ficavam sem alternativas para a recuperação dos estudos.

Contudo, essa situação da evasão e reprovação, somada à inadequada estrutura curricular dos cursos, bem como à carência de formação específica aos educadores, sugeriu forma de repensar estratégias e objetivos dos cursos oferecidos, com propósito de suprir as deficiências explicitadas. Na tentativa de contornar os problemas

detectados no processo de implantação das turmas de PROEJA no IFRN, “[...] visando manter a permanência de alunos e à melhoria da oferta dos cursos PROEJA” (DANTAS; MOURA, 2010, p. 193), foi realizada, pela Instituição, uma série de ações, como as elencadas abaixo:

Oferta dos cursos PROEJA no turno noturno; concessão de bolsa auxílio-financeiro de incentivo à permanência, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais; oferta de curso de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em PROEJA, beneficiando servidores da Instituição, dos municípios e do estado que trabalham com o público da EJA nessas localidades, potenciais ofertantes do PROEJA; A construção de conhecimento e formação de grupos de investigação nesse campo, com destaque para o Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED e publicações de trabalhos de pesquisa na área; realização do Projeto ‘Diálogos PROEJA’, que conta com o apoio do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC (DANTAS; MOURA, 2010, p. 193, grifos no original).

Silva e Henrique (2010) consideram que ainda é complexa e incipiente a prática docente no PROEJA do IFRN, pela falta de formação específica dos professores para atuarem no programa e também porque essa é uma atividade nova para esses docentes. Em vista disso, é urgente a necessidade de “[...] formação específica e continuada para atuar com esses coletivos, a fim de que possam obter resultados que atendam às concepções preconizadas pelo Programa em pauta” (SILVA; HENRIQUE, 2010, p. 33).

Silva e Henrique (2010) ainda asseguram que, para o desenvolvimento de experiências exitosas no âmbito do PROEJA, requerem-se, como princípio, professores habilitados com formação específica e capazes de reconhecer

[...] a necessidade de contextualização e adequação de posturas e metodologias diferenciadas voltadas às especificidades inerentes ao público de jovens e adultos. Essa postura aliada à vontade política serão pilares de sustentação e

defesa para a consolidação do referido Programa como política pública. Assim, defendemos uma prática docente movida pela rigorosidade metódica, comprometida com a emancipação de homens e mulheres, que poderá ser em parte responsável pela perenidade do PROEJA e verdadeiramente capaz de garantir uma sólida formação aos sujeitos em questão (SILVA; HENRIQUE, 2010, p. 34).

Na Tabela 7, apresentamos o processo de evolução de matrículas nos cursos de PROEJA no período de 2007 a 2013.

TABELA 7: Evolução de Matrícula de Alunos dos Cursos de PROEJA no Brasil

Ano	Matrículas em Cursos de PROEJA nos Institutos Federais	Matrículas em Cursos de PROEJA Brasil em Todas as Redes de Ensino
2007	4.772	9.747
2008	8.053	18.915
2009	10.938	23.161
2010	14.336	52.279
2011	15.177	65.966
2012	14.892	54.615
2013	13.340	61.463

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014)

Apresentamos também, na Tabela 8, detalhamento do número de matrículas nos cursos de PROEJA por dependência administrativa:

TABELA 8: Evolução do Número de Matrículas no PROEJA por Dependência Administrativa

Ano	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total Brasil
2007	4.772	1.229	131	3.615	9.747
2008	8.053	5.826	1.784	3.252	18.915
2009	10.938	5.886	1.832	4.505	23.161
2010	14.336	25.636	7.674	4.632	52.279
2011	15.177	37.246	8.618	4.925	65.966
2012	14.892	28.357	6.871	4.495	54.615
2013	13.340	35.365	6.570	6.188	61.463

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014)

Ao fazermos a análise dos dados da evolução de matrículas nos cursos de PROEJA, ponderamos que a oferta de vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como já mencionamos, continua aquém das metas definidas pelos dispositivos legais – Decreto nº 5.840/2006 e Lei nº 11.892/2008. Relativamente à evolução das matrículas no PROEJA em todo o Brasil, calculando a oferta em todas as redes de ensino, observamos que houve um gradativo aumento no número de matrículas no período de 2007 a 2013; porém, considerando a demanda do público alvo, 56,2 milhões de brasileiros com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não concluíram o Ensino Fundamental – dados da PNAD/IBGE referente ao ano de 2011 –, avaliamos que o índice de matrículas realizadas no período é muito pequeno.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, a contar da data de sua publicação, institui em seu anexo, um total de vinte metas para serem cumpridas no prazo de vigência do PNE. A meta 10 estabelece o seguinte: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

TABELA 9: Matrícula de EJA e PROEJA Brasil 2013

Variação Percentual de Oferta de PROEJA em Relação à EJA Brasil 2013			
Demanda de EJA em 2011	Atendimento de EJA 2013	Atendimento de PROEJA 2013	Variação (%) Oferta PROEJA em Relação à Oferta de EJA
56,2	3.772.670	61.463	1,62

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014)

Os dados da Tabela 9 demonstram que a matrícula no PROEJA em relação à oferta de EJA é diminuta, e que a matrícula no PROEJA em relação à demanda do público de EJA e PROEJA é imperceptível. Portanto, para atingir a meta 10 do PNE muito há de ser feito, sobretudo nos Institutos Federais, instituições que possuem dispositivo legal para priorizar o atendimento do público de PROEJA. E ampliar a oferta de atendimento não é suficiente por si só, é imprescindível também oferecer ensino de qualidade, visto que a LDBEN, Lei nº 9394/1996, estabelece no art. 4º, inciso IX, a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas,

por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, art. 4º).

Desse modo, levar o PROEJA a fazer parte da vida cotidiana das instituições educacionais requer a adoção de novos conhecimentos para embasar o exercício de novas práticas educativas. A integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos representa um grande desafio para as instituições envolvidas, especialmente para os professores a quem é atribuída a maior responsabilidade no processo de ensino. A formação dos jovens e adultos trabalhadores excluídos do processo escolar na denominada idade certa somente será possível com suficiente eficiência, se

[...] puder oferecer inserção laboral e inclusão social destes coletivos excluídos, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo em que esteja contemplada a ciência, a cultura, a técnica, a tecnologia, a arte, enfim, saberes necessários ao pleno exercício da cidadania o que implicaria uma ressignificação da política de formação de jovens e adultos no âmbito de sua formação profissional (FARAI; ASSIS, 2014, p. 131).

Em 2011, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional. O PRONATEC oferece cursos gratuitos nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas redes de ensino estaduais e municipais, pelas instituições do Serviço Nacional de Aprendizagem⁴⁹ e por instituições privadas de ensino

⁴⁹ O Serviço Nacional de Aprendizagem (SNA) ou Sistema S é composto por instituições de direito privado que se mantêm com o recebimento de recursos públicos e de contribuições compulsórias das empresas e dos trabalhadores das respectivas áreas, para o financiamento da prestação de serviços públicos que lhes são delegados. Conforme o TCU, o Poder Público autoriza essas instituições a receberem recursos públicos “[...] mediante a autorização legal para que arrecadem de forma compulsória recursos de parcela da sociedade e deles se utilizem para a manutenção de suas atividades: as denominadas contribuições parafiscais” (TCU, 2014, p. 6). Fazem parte do Serviço Nacional

superior e escolas privadas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio credenciadas pelo MEC. Das instituições que fazem parte do Serviço Nacional de Aprendizagem, as que atualmente oferecem cursos de PRONATEC são o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT).

Instituído pela Lei nº 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC viabiliza o oferecimento de cursos mediante a Bolsa-Formação⁵⁰, por meio da qual serão oferecidos os cursos de Educação

de Aprendizagem: o Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria (SENAI), que tem por finalidade oferecer Educação Profissional para promover o desenvolvimento da indústria e a prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica à indústria; o Serviço Social da Indústria (SESI), cuja finalidade é promover educação e orientações profissionais aos trabalhadores da área da indústria, assim como oferecer assistência social aos trabalhadores da indústria e a seus dependentes; o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), que tem a função de atuar na promoção do desenvolvimento da indústria por meio da capacitação empresarial; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que promove Educação Profissional para os trabalhadores do setor de comércio e serviços; o Serviço Social do Comércio (SESC), atua para promover serviços de assistência social aos trabalhadores do setor de comércio e serviços; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), oferece Educação Profissional para os trabalhadores rurais; o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT) o qual oferece Educação Profissional para os trabalhadores do setor de transportes; o Serviço Social de Transportes (SEST) oferece serviços de assistência social aos trabalhadores do setor dos transportes; o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE), oferece programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) oferece assistências técnicas e administrativas para promover o desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional para os cooperados exercerem suas funções. As instituições SESI, SENAI, SENAC e SESC foram criadas pelo presidente Getúlio Vargas nos anos 1940, as demais foram instituídas pela Constituição Federal de 1988. Integra também o Serviço Nacional de Aprendizagem o Fundo Aeroviário, fundo vinculado ao Ministério da Aeronáutica; a Diretoria de Portos e Costas (DPC), do Ministério da Marinha e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), autarquia federal da Administração Pública brasileira.

⁵⁰ A Bolsa-Formação é a forma de financiamento e operacionalização da gestão dos cursos e vagas no PRONATEC. O Governo Federal estabelece a transferência de recursos financeiros para as instituições que oferecem os cursos PRONATEC e denomina esses recursos de Bolsa Formação. A Portaria MEC nº

Profissional Técnica de Nível Médio para estudantes matriculados no Ensino Médio e os cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, para trabalhadores⁵¹ e para pessoas que, mesmo tendo concluído o Ensino Médio⁵², desejarem realizar formação profissional.

A Lei nº 12.513/2011 estabelece duas modalidades de Bolsa-Formação para o oferecimento de vagas gratuitas de cursos no âmbito do PRONATEC: a Bolsa-Formação Estudante, para o desenvolvimento de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com duração de pelo menos oitocentas horas-aula, para estudantes das redes públicas de ensino e a Bolsa-Formação Trabalhador, para o desenvolvimento de cursos de Formação Inicial e Continuada ou

168/2013, de 7 de março de 2013, estabelece as normas para a execução da Bolsa-Formação no âmbito do PRONATEC, nos termos da Lei nº 12.513, determinando que referida bolsa “[...] visa potencializar a capacidade de oferta de cursos das redes de educação profissional e tecnológica para: I - ampliar e diversificar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica gratuita no País; II - integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; e III - democratizar as formas de acesso à Educação Profissional e Tecnológica para públicos diversos” (MEC, 2013a, art. 2º). No art. 3º da Portaria do MEC nº 168/2013, está estabelecido que a Bolsa Formação PRONATEC tem como finalidade atender prioritariamente: “I estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos; II - trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; III - beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda entre outros que atenderem a critérios especificados no âmbito do Plano Brasil sem Miséria; IV - pessoas com deficiência; V - povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; VI - adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; VII - públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa-Formação; e VIII - estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral” (MEC, 2013a, art. 3º).

⁵¹ A Portaria do MEC nº 168/2013 considera como trabalhadores, para fins de atendimento nos cursos do PRONATEC, os “[...] trabalhadores empregados, trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores por conta-própria, trabalhadores na construção para o próprio uso ou para o próprio consumo, de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), independentemente de exercerem ou não ocupação remunerada, ou de estarem ou não ocupados” (MEC, 2013a, art. 3º, § 1º).

⁵² Para fins de atendimento nos cursos do PRONATEC, a Portaria do MEC nº 168/2013 define como Ensino Médio completo “[...] o ato de cursar e concluir todas as séries do Ensino Médio” (MEC, 2013a, art. 3º, § 2º).

Qualificação Profissional, com cursos de no mínimo 160 horas-aula, a serem oferecidos a trabalhadores, preferencialmente⁵³ para os beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do Governo Federal. O art. 4º, inciso IV, da referida lei, assegura:

Oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador. [...] § 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante. § 2º A Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011, art. 4º).

Em 2013, o Governo Federal instituiu, no âmbito do PRONATEC, o PRONATEC EJA, que consiste no oferecimento de cursos técnicos nas formas integrada e concomitante, e de cursos de Formação Inicial e Continuada, articulados à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Voltado ao atendimento do sujeito da EJA, o PRONATEC EJA almeja o fortalecimento e a ampliação da oferta de cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de cursos de Formação Inicial e Continuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de maneira a pretender expandir as oportunidades de oferta da Educação Profissional articulada à elevação de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2013b).

Os cursos PRONATEC EJA são oferecidos nas seguintes modalidades: PRONATEC EJA Técnico Integrado, para egressos do Ensino Fundamental e que não tenham concluído o Ensino Médio, com idade igual ou superior a 18 anos, na modalidade de EJA; PRONATEC EJA Técnico Concomitante, para egressos do Ensino Fundamental e que

⁵³ A Portaria do MEC nº 168/2013 determina o público prioritário para o atendimento nos cursos PRONATEC e assegura que esse público não é exclusivo, “[...] podendo as vagas que permanecerem disponíveis serem ocupadas por outros públicos” (MEC, 2013a, art. 3º, § 3º).

não tenham concluído o Ensino Médio, com idade igual ou superior a 18 anos, na modalidade de EJA; PRONATEC EJA FIC, para estudantes matriculados no Ensino Fundamental na EJA, com idade igual ou superior a 15 anos, e para estudantes matriculados no Ensino Médio na EJA, com idade igual ou superior a 18 anos.

Na Tabela 10, apresentamos a evolução das matrículas nos cursos de PRONATEC no Brasil, considerando todas as redes de ensino no período de 2011 a 2014.

TABELA 10: Evolução de Matrículas em Cursos do PRONATEC Brasil – 2011 a 2014

Ano	Matrículas PRONATEC FIC	Matrículas PRONATEC Educação Profissional Técnico Nível Médio	Total
2011	22.876	0	22.876
2012	531.101	101.541	632.642
2013	1.243.047	304.966	1.548.013
2014	1.013.027	151.313	1.164.340
Total	2.810.051	557.820	3.367.871

Fonte: MEC/SETEC (2014a). Relatório de Gestão do Exercício de 2013. Elaboração Pessoal (2014).

Apresentamos também, na Tabela 11, o detalhamento do percentual de matrículas nos cursos PRONATEC por redes de ensino e pelas instituições ofertantes do Serviço Nacional de Aprendizagem.

TABELA 11: Participação Relativa de cada Rede de Ensino Ofertante de Curso PRONATEC – Ano 2013

Percentual de Participação no Oferecimento das matrículas dos cursos PRONATEC						
Rede Federal	Rede Estadual	SENAI	SENA C	SENA T	SENA R	Outras Redes Privadas
14,66 %	5,30%	36,78 %	26,07%	5,20%	2,40%	9,59%

Fonte: MEC/SETEC (2014a). Relatório de Gestão do Exercício de 2013. Elaboração Pessoal (2014)

No art. 4º, da Lei nº 12.513/2011, está estabelecido que as ações do PRONATEC, como de ampliação de vagas de Educação Profissional,

devem ser desenvolvidas sem que haja prejuízo das outras ações de Educação Profissional. A Tabela 10 demonstra que está havendo um expressivo crescimento no índice de matrículas nos cursos do PRONATEC – de 22.876 matrículas, em 2011, para 3.367.871 matrículas, em 2014, ou seja, houve um crescimento de 14.722,28% no período.

O aumento de matrículas nos cursos de PROEJA não acompanhou esse ritmo de crescimento das matrículas nos cursos PRONATEC, e nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme apresentamos na Tabela 8, houve um decréscimo no índice de matrículas, após a implantação do PRONATEC. Isso representa prejuízo para as ações do PROEJA e, portanto, fere os princípios do art. 4º, da Lei nº 12.513/2011.

Na Tabela 11, observamos que 19,96% das matrículas em curso PRONATEC são oferecidas por instituições da rede pública de ensino, e 80,04% são oferecidas por instituições da rede privada de ensino. Esses dados demonstram que com o PRONATEC o Governo Federal vem privatizando a oferta de matrícula na Educação Profissional e Técnica, ao transferir recursos públicos da Bolsa Formação PRONATEC para instituições de educação privadas, e em prejuízo de outras ações de Educação Profissional na rede pública de ensino, como das ações de ampliação de matrículas de cursos PROEJA nos Institutos Federais.

Durante realização do II Fórum Mundial de Educação Profissional Tecnológica, realizado de 28 de maio a 1º de junho de 2012, em Florianópolis, Santa Catarina, foi levantada a preocupação relativamente ao PRONATEC, quanto à possibilidade de se privilegiar esse programa em detrimento do esvaziamento e diminuição das ações na área da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Com essa preocupação, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEJASC) e o Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis (FEJAFLOLIPA) promoveram a redação de uma carta manifesto em defesa do fortalecimento do PROEJA e pela realização de políticas educacionais em EJA no Brasil, ressaltando o seguinte:

Ao enfatizar e superestimar o PRONATEC como “política estruturante da educação profissional no Brasil” o governo federal não deixa claro como a EJA integrada à Educação Profissional será fortalecida e acaba reforçando por meio da concomitância a dualidade histórica entre

educação básica e educação profissional. A preocupação de educadores, educandos, gestores e movimentos sociais é que o PRONATEC poderá contribuir para o esvaziamento e diminuição da oferta do PROEJA e para a manutenção de cursos FIC não vinculados à elevação de escolaridade do público jovem e adulto, não superando a lógica do mercado, na perspectiva da plena formação humana. Os presentes afirmaram também sua contrariedade ao uso dos recursos públicos para financiar a iniciativa privada e reafirmaram a necessidade de maiores investimentos públicos para fortalecer a educação pública no Brasil (FEJASC/FEJAFLOIPA, 2012).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), instituição sindical representativa dos profissionais da educação e que possui uma trajetória de compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade, também vem manifestando preocupação crítica em relação ao PRONATEC referente à concessão de recursos públicos da educação para instituições da rede privada de ensino. A CNTE (2013, p. 113) afirma que o PRONATEC amplia o “mercado para as empresas educacionais” com a transferência de recurso público da educação para as instituições do Sistema S, mediante a Bolsa Formação PRONATEC e com a “[...] desoneração de impostos empresariais para cursos de qualificação profissional de mínima duração (160 horas), que não apresentam nenhuma perspectiva de atendimento dos requisitos de qualidade da educação” (CNTE, 2013, p. 115).

As instituições privadas do Serviço Nacional de Aprendizagem, por determinação constitucional, recebem recursos públicos mediante as contribuições compulsórias das empresas e dos trabalhadores, em vista disso, deveriam oferecer contrapartida de oferta de educação gratuita. Em 2008, o Governo Federal estabeleceu um acordo com tais instituições, que previa, até o ano de 2014, o oferecimento de vagas gratuitas nessas instituições nas proporções de 2/3 de vagas gratuitas do total de vagas ofertadas pelo SENAI e SENAC e 1/3 de vagas gratuitas do total das ofertadas pelo SESC e SESI. Com a transferência de recursos da Bolsa Formação PRONATEC para essas instituições, o acordo firmado em 2008 foi quebrado, e, ao mesmo tempo, houve um maior incremento na transferência de recursos públicos para essas instituições.

Conforme Lima (2012), com a institucionalização do PRONATEC, mediante a Lei 12.513/2011, o Governo Federal

[...] completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio. O que antes era apenas enunciado, com o PRONATEC a educação explicitamente torna-se uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos na tentativa de contenção da crise estrutural do capital (LIMA, 2012, p. 11).

Outra crítica ao PRONATEC consiste no fato de o programa priorizar o oferecimento de cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional de curta duração (160 horas-aula)⁵⁴ e dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma concomitante. Essa situação abandona os princípios da concepção de educação integrada, determinados pela Lei nº 11.892/2008 e pelos decretos nº 5.840/2006 e nº 5.154/2004, que concebem a oferta preferencial de cursos de Educação Profissional integrados à Educação de Jovens e Adultos, com fins de possibilitar a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. Nesse sentido, a CNTE afirma que existe um reducionismo curricular nos cursos oferecidos pelo PRONATEC que

[...] atende aos interesses dos agentes produtivos (interessados apenas na qualificação operacional da mão de obra), os quais, para que seus objetivos sejam atingidos com segurança, optaram por direcionar a formação a cursos e instituições privadas, com currículos adstritos aos interesses corporativos. [...] Desse modo o PRONATEC tende a abrir nova disputa conceitual sobre os horizontes da formação técnica-profissional de nível médio, o que é bastante temerário para a qualidade dessa modalidade de ensino (CNTE, 2013, p. 119).

⁵⁴ A Tabela 10 demonstra o oferecimento de 2.810.051 matrículas em cursos PRONATEC Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, cursos de 160 horas-aula no mínimo e 557.820 matrículas em cursos PRONATEC Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Portanto, uma proporção elevada de cursos PRONATEC FIC.

Conforme Franzoi, Silva e Costa (2013), diante da ênfase de quase exclusividade oferecida atualmente aos cursos de PRONATEC, observa-se que o PROEJA sofre um refluxo e que isso representa um retrocesso nas políticas de Educação Profissional para a formação de trabalhadores. O PRONATEC oferece cursos de rápida duração, direcionados exclusivamente para a formação dos interesses do mercado de trabalho e contra a possibilidade de Educação Profissional integral, e que não seja diretamente “[...] sujeita às demandas restritas dos postos de trabalho que são criados e fechados de acordo com os interesses do capital” (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013, p. 95).

O protagonismo do PRONATEC perante as ações de PROEJA pode conduzir o PROEJA ao completo descaso. Os dados de diminuição de matrículas em cursos de PROEJA nos Institutos Federais, o abandono das políticas de formação de educadores em PROEJA, o fim do programa de incentivo ao desenvolvimento de pesquisa em PROEJA, como do Edital nº 3/2006 PROEJA–SEPEC/CAPES, entre outros, demonstram que está havendo um desamparo do PROEJA, ou a sua absorção pelo PRONATEC, e isso vem com marcas contrárias aos interesses da classe trabalhadora e “[...] parece representar um retrocesso na luta que se tem travado por uma educação mais integral do ser humano” (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013, p. 97).

Na próxima seção, apresentaremos e problematizaremos as principais concepções e princípios do PROEJA, a saber, a concepção de formação integral e o princípio do trabalho como princípio educativo. Referidos princípios consolidam os fundamentos do PROEJA e são definidos como alicerces para a convergência dos campos de estudos da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica.

3.4 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DO PROEJA

A proposta de ação pedagógica formulada para a implementação dos cursos de PROEJA em Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio e PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental concebe a formação integrada como a alternativa de formação completa, como caminho para a superação do ser social dividido historicamente pela divisão social do trabalho, tendo, essencialmente, o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e como atividade vital que torna possível a produção e a reprodução do ser

social em sua singularidade, e, por consequência, do ser social em sua generalidade.

Esse é o desafio lançado por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, para atender à demanda de jovens e adultos trabalhadores mediante uma oferta de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, articulada à demanda requerida pelo capital de formação para o mundo do trabalho. É nesse contexto que se propõe a concepção de formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo para a “[...] superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva” (BRASIL, 2009, p. 28), é fundamental a integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a capacidade de

[...] contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2009, p. 35).

A práxis educacional sobre esses princípios fundantes do PROEJA pressupõe mudanças estruturais que demandam a constituição de novas práticas no que concerne à organização do trabalho coletivo entre os docentes e demais profissionais envolvidos, sobre como organizar a formação na perspectiva integral em detrimento da formação para o mercado. Assim, na busca de compreensão da significação da formação integrada e do trabalho como princípio educativo na vida cotidiana dos sujeitos protagonistas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, é que apresentamos nossa reflexão crítica sobre referidos princípio e concepção.

3.4.1 A concepção de formação integral

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos Institutos Federais de Educação em Santa

Catarina, objeto de estudo desta pesquisa, justifica-se por ser uma política educacional proposta pelo governo federal brasileiro como política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA, oferecida à classe trabalhadora ou aos filhos da classe trabalhadora, que não tiveram a possibilidade de acesso ou permanência na escolarização básica. Além disso, justifica-se pela persistência de alguns profissionais da educação que acreditam ser possível conquistar, pela via da educação escolar, condições de vida mais dignas às pessoas jovens e adultas do Brasil, aos que foram impossibilitados de adquirir formação escolar básica na denominada idade própria.

Segundo o Documento Base Brasil (BRASIL, 2009), é necessário realizar ações para consolidar esse projeto educacional fundado na

[...] integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2009, p. 1).

No Documento Base do PROEJA Ensino Médio (BRASIL, 2009), faz-se referência à “[...] concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2009, p. 35). Isso posto, um dos desafios da formação integral no PROEJA está na possibilidade de adoção do currículo integrado para fazer com os cursos de PROEJA possam integrar o trabalho, a ciência, a técnica, a tecnologia, o humanismo e a cultura geral na elaboração de suas propostas curriculares. A organização curricular de determinado curso é atravessada por disputas de perspectivas diversas dos diferentes sujeitos que a constitui, e por isso ela é demasiadamente impregnada de posições políticas e teóricas antagônicas. Assim, a organização curricular do PROEJA pode surgir nas instituições proponentes repleta de contradições e posicionamentos divergentes, configurando o conflito existente nas áreas de Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

A perspectiva de educação integral possui vários significados, fala-se em formação integral como educação inclusiva: inclusão escolar dos excluídos historicamente, como cidadão de direitos educacionais.

Nesse sentido, concebe-se a inclusão da população nas ofertas educacionais, no caso, inclusão dos jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica na idade determinada pela legislação educacional como idade apropriada. Desse modo, o Documento Base do PROEJA Brasil (2009, p. 37) concebe o seguinte:

Assim, um princípio dessa política – a inclusão – precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

Uma segunda perspectiva de educação integral como integração de modalidades de ensino consiste na integração “[...] orgânica da modalidade Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos” (BRASIL, 2009, p. 37).

Quando se refere à educação integral também diz respeito à educação em tempo integral. No Plano Nacional de Educação: 2014–2024, meta 6, é previsto o oferecimento de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da Educação Básica (BRASIL, 2014, meta 6).

E, por último, a educação integral como formação humana integral, que se traduz por integração curricular, que consiste em produzir um currículo escolar integrado, como delineado. Ainda segundo o Documento Base BROEJA Brasil (2009, p. 43),

[...] currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

A busca pela constituição do currículo integrado e de suas possibilidades de implantação, realização desse modelo curricular nas práticas cotidianas educacionais do PROEJA, necessita de respaldo político-institucional para a inferência de experiências de integração entre as áreas do conhecimento que compõem tanto as áreas da formação geral como as áreas da especificidade técnica. Com essa intencionalidade, a estruturação do currículo integrado requer considerar:

a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio; b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; c) A incorporação de saberes social e dos fenômenos educativos extraescolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”; d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo; e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; h) A construção dinâmica e com participação; i) A prática de pesquisa (BRASIL, 2009, p. 49).

Além da incorporação dessas considerações na estrutura curricular do currículo integrado, para que possa ser efetivado na prática cotidiana pedagógica, é imperativo que o trabalho pedagógico aconteça mediante

[...] diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade

de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (BRASIL, 2009, p. 51).

Ciavatta (2005) explica que a concepção de currículo integrado remete ao significado de integrar em

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preocupação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

No Documento Base sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), é apresentada uma concepção de formação integrada para ser adotada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, compreendida como:

[...] educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de

atuar como dirigentes e cidadãos. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2007, p. 41).

Segundo o Documento Base PROEJA (BRASIL, 2009), a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral das propostas curriculares do PROEJA devem tomar como referência a mesma concepção de formação integrada do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional oferecido aos adolescentes. Nesse sentido, formular uma proposta curricular de Ensino Médio Integrado, seja para adolescentes ou para jovens e adultos, consiste em

[...] conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

Segundo Ciavatta (2005), para que se possa refletir sobre a possibilidade de integração da educação profissional com a educação básica, faz-se indispensável entender o que é integrar. A autora concebe

o termo no sentido de completude, de união das partes ao seu todo ou da unidade no diverso. E, educação integral implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou da educação profissional integrada à educação básica, o que se concebe por educação integrada é que a educação geral torne-se parte inseparável da educação profissional em todos os níveis de formação: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia de trabalho manual e trabalho intelectual, e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. E o sonho de uma formação integrada que contemple a completude da dimensão humana e histórica tem a sua fundamentação nos primeiros pensadores socialistas⁵⁵, ao conceberem uma formação de base “[...] omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86).

A ideia de formação integrada sugere superar a concepção de ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Consiste em

[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

⁵⁵ Os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX, em especial Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858) e Charles Fourier (1772-1837), posteriormente os socialistas científicos Karl Marx (1818-1883), Antônio Gramsci (1891-1937) e os soviéticos, especificamente Vladimir Ilitch Ulianov, o Lênin (1870-1924), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1939).

De acordo com Ramos (2005), a proposta de educação integral consiste na possibilidade de os sujeitos envolvidos no processo pedagógico compreenderem a realidade para além da aparência fenomênica. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados não se limitam ao desenvolvimento de competências, mas ao desenvolvimento de conceitos e teorias que constituem a síntese da apropriação histórica da realidade material. Desse modo, a proposta de organização curricular na perspectiva da educação integrada compreende dois pressupostos filosóficos básicos. O primeiro consiste em compreender os homens e as mulheres como seres históricos que atuam no mundo concreto de forma concreta para satisfazerem suas necessidades fundamentais e, com isso, produzem conhecimentos. Assim,

[...] a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (RAMOS, 2005, p. 115).

O segundo pressuposto filosófico consiste em conceber que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade entendida como um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (RAMOS, 1985). A compreensão do segundo pressuposto filosófico leva a compreender o currículo integrado como aquele currículo “[...] que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética” (RAMOS, 1985, p. 121).

Desses pressupostos, decorre um princípio de ordem metodológica, que consiste em compreender o conhecimento como produção histórica que se constitui e estrutura na realidade objetiva das relações sociais. E, para apropriação desse conhecimento, devem-se estabelecer relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. Então, a educação integrada concebe, desenvolve e organiza o conhecimento no processo de ensino e de

aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta.

Na próxima seção, apresentaremos a reflexão a respeito da categoria trabalho como princípio constitutivo da existência do ser social e de trabalho como princípio educativo. Esse é fundamento orientador da prática educativa para os cursos de PROEJA, delineado na documentação base orientadora do Programa.

3.4.2 Concepção da categoria trabalho: o trabalho como princípio educativo

O trabalho é o princípio constitutivo da existência do ser social, o *arquê*, princípio originário, condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. De acordo com Marx (1985), o trabalho é a gênese, o pôr teleológico, o momento de distinção e de diferenciação da base orgânica do ser social. O trabalho é a práxis da realidade material do ser social, o momento de tornar-se autônomo e de contínua realização de pores teleológicos, o modelo da práxis social em geral e o autêntico devir homem do homem.

Nesse sentido de princípio originário, o trabalho é a maneira pela qual o ser social se constitui como tal ao se apropriar da natureza para satisfazer suas necessidades básicas, do estômago e da fantasia, transformando os objetos naturais em valores de uso. No processo de trabalho, a atividade humana sobre a natureza é objetivada em valores de uso, condição da existência humana que existe em qualquer forma de organização social. Assim Marx concebe o trabalho produtor de valores de uso:

[...] o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

O trabalho produtor de valor de uso que satisfaz uma necessidade específica, determinado por seu fim, cuja utilidade é representada no valor de uso do seu produto ou porque o produto é um

valor de uso, esse tipo de trabalho é denominado de trabalho útil. Sobre esse tipo de trabalho criador de valores de uso, como trabalho útil, Marx afirma:

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1985, p. 50).

A compreensão de trabalho como princípio educativo, inserido no contexto da política de integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, toma como referência a compreensão de trabalho útil, indicando que essa é uma alternativa educacional de perspectiva emancipatória. Um dos princípios do PROEJA, o trabalho como princípio educativo, é apresentado como uma proposta educacional que se oferece com o viés de transformação radical da realidade social conduzida pelo capital.

Ressaltamos novamente que tal proposta de educação embasada na categoria trabalho, que converte o trabalho em princípio educativo, tem como referência a definição de trabalho em geral, de trabalho útil, produtor de valores de uso. O trabalho como produtor de valor de uso é premissa do metabolismo vital da produção e da reprodução da vida material e espiritual, base iniludível da constituição humana. Nesse sentido, perguntamos como o trabalho pode ser princípio educativo em vista à emancipação da classe trabalhadora, no contexto da ordenação social capitalista, na qual o trabalho que é realizado nega a autenticidade do ser social, transformando os seres humanos trabalhadores em sujeitos inautênticos, fetichizados?

A proposta de trabalho como princípio educativo formulada nos Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a) concebe uma noção de política educacional com a capacidade de proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a Educação Profissional, ou seja, com a formação integral do educando. Essa formação pensada compreende o trabalho como princípio

educativo, numa perspectiva do trabalho que não se deve pautar pela ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios. Compreende que

[...] o trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional (BRASIL, 2009a, p. 27-28).

No Documento Base PROEJA (BRASIL, 2009), compreende-se o trabalho como princípio educativo vinculado ao desenvolvimento de práticas educativas na Educação Básica na perspectiva do trabalho não apenas na noção ocupação profissional, de formação para o trabalho, mas pelo entendimento de que pelo trabalho homens e mulheres produzem sua condição humana, transformando a realidade social e a si próprios. Esse é um processo formativo promotor de

atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento*. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população (BRASIL, 2009, p. 47, grifos no original).

Está previsto no artigo 2º, do Decreto nº 5.154/2004, que os cursos de Educação Profissional, os cursos de Educação Básica integrada à Educação Profissional, incluindo os cursos de PROEJA, deverão observar a seguinte premissa: “[...] a centralidade do trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2004, art. 2º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013), considera o trabalho como princípio educativo como a base para a organização e o desenvolvimento do currículo escolar em seus objetivos, conteúdos e métodos. Isso com o significado de que pelo trabalho o ser social se apropria da realidade e, por isso, pode transformá-la. E por denotar também que o trabalho como princípio educativo possibilita integração curricular para a formação plena do educando, capaz de favorecer elaborações intelectuais mais complexas e apropriação e produção de conhecimentos necessários para a intervenção consciente na realidade. No processo de formação de Educação Básica, o trabalho como princípio educativo favorece um duplo sentido:

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho (BRASIL, 2013, p. 163).

Nessa citação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, está explicitada uma contradição resultante da possível

ação pedagógica sobre o trabalho como princípio educativo. De um lado está posto que possa favorecer a “ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos”; de outro lado, diz que pode contribuir com a formação para “o exercício de profissões, para favorecer o efetivo exercício contratual do processo de compra e venda da força de trabalho”. Como favorecer, ao mesmo tempo, a melhoria da vida humana e a mutilação da vida humana? Na sociabilidade do capital, o trabalho é convertido em força mutiladora da vida do trabalhador ao produzir superexploração e desemprego (não trabalho).

Desde o século XVIII, nas sociedades capitalistas de produção ou no capitalismo, o trabalho vem sendo regulado pelas relações capitalistas de produção. O capitalismo é um modo de produção social da existência humana que surgiu em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela produção e reprodução de mais valor, assentado na propriedade privada dos meios de produção. O processo de produção capitalista constituído por relações de classes sociais põe de um lado a classe dos proprietários dos meios de produção – os capitalistas – e de outro lado, a classe dos não proprietários – os trabalhadores que, para sobreviverem, para produzirem os meios para a satisfação de suas necessidades básicas, necessitam vender a sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, e disso surge o trabalho assalariado. Nesse contexto de relações capitalistas de produção, o trabalho perde a centralidade como produtor de valores de uso, produzido para a satisfação das necessidades básicas do ser social, e sua centralidade é transformada em “[...] valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria” (MARX, 1985, p. 155).

O trabalhador, ao vender a sua força de trabalho ao capitalista, tem seu trabalho estranhado, assim como os produtos resultantes de seu trabalho, ambos não mais lhe pertencem. A força de trabalho comprada pelo capitalista converte-se em valor de uso para o capitalista, que passa a consumi-la, explorá-la para a valorização do capital. Marx detalha como se dá essa relação em *O capital*:

[...] nosso capitalista *in spe* [...] depois de ele ter comprado no mercado todos os fatores necessários a um processo de trabalho, os fatores objetivos ou meios de produção e o fator pessoal ou a força de trabalho. Com o olhar sagaz de conhecedor, ele escolheu os meios de produção e as forças de trabalho adequados para seu negócio particular, fabricação, fabricação de botas etc. Nosso capitalista

põe-se então a consumir a mercadoria que ele comprou, a força de trabalho, isto é, ele faz o portador da força de trabalho, o trabalhador, consumir os meios de produção mediante seu trabalho. A natureza geral do processo do trabalho não se altera, naturalmente, por executá-lo o trabalhador para o capitalista, em vez de para si mesmo (MARX, 1985, p. 154, grifos no original).

No processo de trabalho estabelecido na relação capitalista de produção, a força de trabalho converte-se em mercadoria, em uma mercadoria especialíssima, posto que é a única mercadoria capaz de incorporar mais valor maior às demais mercadorias produzidas coletivamente. Comprada pelo capitalista, a mercadoria força de trabalho é consumida por este, porque ela lhe pertence, assim como lhe pertencem as demais mercadorias advindas desse processo de trabalho. Marx detalha magistralmente esse processo de trabalho:

O processo de trabalho, em seu decurso enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como

fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo lhe pertence de modo inteiramente igual ao produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, 1985, p. 154).

Essa é a lógica que está posta no processo de produção capitalista e que coloca capitalistas, proprietários dos meios de produção de um lado, e milhares de trabalhadores de outro lado; e estes últimos, por serem proprietários apenas de sua força de trabalho, para sobreviver, têm de vender a força de trabalho ao capitalista. Isso produz uma situação que permite a exploração e a superexploração dos trabalhadores, visto que o salário recebido pelo trabalhador no fim da jornada de trabalho corresponde apenas a uma parte do tempo que lhe foi pago pelo capitalista para produzir mercadoria. Posto que nesse processo o capitalista queira que o trabalhador produza

[...] uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais valor (MARX, 1985, p. 155).

Sob pena de sua própria ruína – deixar de existir por não ter como satisfazer suas necessidades vitais, o trabalhador precisa dar resposta – vender sua força de trabalho, assinando um contrato de trabalho, que representa sua ruína, pois que o trabalhador não se apresenta ao mercado em iguais condições que o capitalista. Como um fenômeno aparente, a situação do trabalhador vendedor da força de trabalho e do capitalista comprador de força de trabalho mostra-se como uma relação de igualdade e liberdade: ambos se apresentam no mercado com suas mercadorias tendo a liberdade para vender ou não. Na realidade, essa troca de mercadorias configura uma relação de classe

profundamente desigual, e o contrato de trabalho é a legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada. Em tempo de crise estrutural, que produz desemprego maciço, como a que vivemos atualmente, aumenta o processo de exploração sobre os trabalhadores em virtude da perda de direitos conquistados e da intensificação do processo de valoração do capital. E assim se dá o processo de formação de valor prolongado, de produção do mais valor, que transforma dinheiro em capital, na esfera da circulação e na esfera da produção.

Examinemos a coisa mais de perto. O valor de um dia da força de trabalho importava em 3 xelins, porque nela mesma está objetivada meia jornada de trabalho, isto é, porque os meios de subsistência necessários para produzir diariamente a força de trabalho custam meia jornada de trabalho. Mas o trabalho passado que a força de trabalho contém, e o trabalho vivo que ela pode prestar, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário, são duas grandezas inteiramente diferentes. A primeira determina seu valor de troca, a outra forma seu valor de uso. O fato de que meia jornada seja necessária para mantê-lo vivo durante 24 horas não impede o trabalhador, de modo algum, de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. Essa diferença de valor o capitalista tinha em vista quando comprou a força de trabalho. Sua propriedade útil, de poder fazer fio ou botas, era apenas uma *conditio sine qua non*, pois o trabalho para criar valor tem de ser despendido em forma útil. Mas o decisivo foi o valor de uso específico dessa mercadoria ser fonte de valor, e de mais valor do que ela mesma tem. Esse é o serviço específico que o capitalista dela espera. E ele procede, no caso, segundo as leis eternas do intercâmbio de mercadorias. Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao

comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor. Nosso capitalista previu o caso que o faz sorrir. O trabalhador encontra, por isso, na oficina, os meios de produção necessários não para um processo de trabalho de 6 horas, mas de 12. Se 10 libras de algodão absorviam 6 horas de trabalho e transformavam-se em 10 libras de fio, então 20 libras de algodão absorverão 12 horas de trabalho e se transformarão em 20 libras de fio. Consideremos o produto do processo prolongado de trabalho. Nas 20 libras de fio estão objetivadas agora 5 jornadas de trabalho: 4 na massa consumida de algodão e fusos, 1 absorvida pelo algodão durante o processo de fiação. Mas a expressão em ouro de 5 jornadas de trabalho é 30 xelins ou 1 libra esterlina e 10 xelins. Esse é, portanto, o preço das 20 libras de fio. Uma libra de fio custa, depois como antes, 1 xelim e 6 pence. Mas a soma dos valores das mercadorias lançadas no processo importou em 27 xelins. O valor do fio é de 30 xelins. O valor do produto ultrapassou de 1/9 o valor adiantado para sua produção. Dessa maneira, transformaram-se 27 xelins em 30. Deram um mais valor de 3 xelins. Finalmente a artimanha deu certo. Dinheiro se transformou em capital. Todas as condições do problema foram resolvidas e, de modo algum, as leis do intercâmbio de mercadorias foram violadas. Trocou-se equivalente por equivalente. O capitalista pagou, como comprador, toda mercadoria por seu valor, algodão, massa de fusos, força de trabalho. Depois fez o que faz qualquer outro comprador de mercadorias. Consumiu seu valor de uso. Do processo de consumo da força de trabalho, ao mesmo tempo

processo de produção da mercadoria, resultou um produto de 20 libras de fio com um valor de 30 xelins. O capitalista volta agora ao mercado e vende mercadoria, depois de ter comprado mercadoria. Vende a libra de fio por 1 xelim e 6 pence, nenhum centavo acima ou abaixo de seu valor. E, não obstante, tira da circulação 3 xelins mais do que nela lançou. Todo esse seguimento, a transformação de seu dinheiro em capital, se opera na esfera da circulação e não se opera nela. Por intermédio da circulação, por ser condicionado pela compra da força de trabalho no mercado. Fora da circulação, pois ela apenas introduz o processo de valorização, que ocorre na esfera da produção. E assim é *tout pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles* (Tudo pelo melhor no melhor dos mundos possíveis). O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a “trabalhar” como se tivesse amor no corpo. Se comparamos o processo de formação de valor com o processo de valorização, vemos que o processo de valorização não é nada mais que um processo de formação de valor prolongado além de certo ponto. Se este apenas dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, então é um processo simples de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, torna-se processo de valorização (MARX, 1985, p. 159-161, grifos no original).

Nesse processo produtivo, o trabalho é subsumido ao capital, o trabalhador não produz valor de uso para si mesmo, para suprir as suas necessidades básicas. Por isso, o trabalho nessas circunstâncias é degradação, mutilação da generidade humana, um estranhamento em oposição a si mesmo, e que é mascarado pela legalidade do contrato de trabalho. Nesse contexto, o processo educativo assume o caráter de meio de subsistência necessário à produção da força de trabalho, junto aos

outros meios de subsistência, “[...] necessários para a produção de novas forças de trabalho subtraídas do mercado pelo desgaste e morte e que precisam ser continuamente substituídas” (MARX, 1985, p. 142). Assim, a educação é meio de subsistência da força de trabalho, para que os “[...] possuidores dessa mercadoria” se perpetuem “[...] no mercado de mercadorias” (MARX, 1985, p. 142), tal como Marx concebe:

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção (MARX, 1985, p. 142).

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009) (orientações pedagógicas e de organização sobre o oferecimento dos cursos), a proposta de trabalho como princípio educativo toma como referência um leque considerável de autores, entre os quais e mais conhecidos estão Saviani (1986 e 1994), Kuenzer (1988, 1989, 1994), Frigotto (1995, 2001, 2001a, 2002, 2005, 2009), Franco (1989), Ferretti e Madeira (1992), Machado (1989), Nosella (1989). O documento considera igualmente que a concepção de trabalho como princípio educativo está fundamentada nas contribuições de Antônio Gramsci (1985) no contexto da proposta de escola unitária (escola de formação geral de tipo “desinteressado”).

Nesse mesmo sentido, Frigotto (1995) concebe o trabalho como princípio educativo como um processo de formação omnilateral, politécnica ou tecnológica, demarcada por uma perspectiva ético-política de formação humana, que compreende elementos concretos e possibilidades de avanço político-prático nos processos educativos.

O trabalho como princípio educativo, conforme Frigotto (2005), constitui uma dimensão de trabalho derivada da especificidade de trabalho como atividade necessária a todos os seres humanos, como um elemento criador da vida do ser social, por isso é um dever e um direito. O trabalho, como princípio educativo ensinado como um direito, pode

ensinar as pessoas a aprenderem a lutar pelo direito ao trabalho, condição capaz de assegurar a existência dos trabalhadores no modo de produção capitalista. Como um dever, o trabalho como princípio educativo é

um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. Quando não se socializa esse valor, as pessoas tornam-se [...] espécies de *mamíferos de luxo*, que acham natural viverem do trabalho e da exploração dos outros. Não se trata aqui de defender a exploração capitalista do trabalho infante-juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de educar as pessoas para participar das tarefas da produção, de cuidar da sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com sua idade (FRIGOTTO, 2002, p. 15).

De acordo com Saviani (1986), o trabalho como princípio educativo, é compreendido como uma proposta educacional que se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens caracterizam-se como tais na medida em que produzem sua própria existência, com base em suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, é agir sobre a realidade, transformando-a em razão dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade estrutura-se em virtude da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

O trabalho, como princípio educativo, constitui-se num processo de humanização e socialização dos sujeitos sociais e, dessa forma, é um “[...] processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 30). Assim sendo, os processos educacionais são práticas sociais intencionais; por conseguinte, não neutras, na mediação e formação da sociedade. Na correlação de forças entre as políticas sociais hegemônicas e os projetos dos sujeitos que fazem a educação escolar, as premissas de educar para o trabalho e educar para a cidadania modificam e materializam as diferentes formas para socializar o capital

social, cultural e escolar às crianças, jovens e adultos, tendo em vista a manutenção ou a modificação das práticas sociais (FRIGOTTO, 2002).

Outra categoria a ser tratada aqui e que está inserida na concepção de trabalho como princípio educativo é a categoria de escola unitária. Nas reflexões de Gramsci (1988) sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, concebe-se a escola unitária como uma escola de formação geral de tipo “desinteressado”, uma escola ativa e criativa na qual o educando atingiria a autonomia. Nesse mesmo sentido, Frigotto (1995) concebe escola unitária como um processo de formação omnilateral, politécnica ou tecnológica, demarcada por uma perspectiva ético-política de formação humana, que compreende elementos concretos e possibilidades de avanço político-prático nos processos educativos. Tal perspectiva pressupõe um esforço de

[...] identificar os eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência unitária, isto é, síntese do diverso, do múltiplo (FRIGOTTO, 1995, p. 177).

Segundo Saviani (2002), a escola unitária tem como base a politecnicidade, compreendida pela indissociabilidade das dimensões intelectuais e manuais do trabalho humano. Conforme o autor, a noção de politécnica ancora-se na ideia de que não existe trabalho manual puro nem trabalho intelectual puro. Se o homem constitui-se a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a e ajustando-a às suas necessidades, então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais dos mais rudimentares ou mais desenvolvidos.

Como afirma Frigotto (1995), as concepções de escola unitária, de politecnicidade e educação tecnológica

[...] sinalizam um conteúdo histórico em *devenir*, pois contêm em si elementos e possibilidades concretas de organizar processos educativos pautados em uma práxis pedagógica que supere as dicotomias entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre educação geral e específica (FRIGOTTO, 1995, p. 173, grifos no original).

Trata-se, pois, da permanente ação/reflexão/ação sobre o sentido histórico, político, social e técnico do fazer pedagógico, o que demanda um conhecimento rigoroso, radical e de conjunto da prática pedagógica, e o compromisso de ressignificar o papel da educação na atualidade (SAVIANI, 1992).

Os Documentos Base PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a) apresentam o princípio do trabalho, como princípio educativo, em uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendido como a forma de constituição da própria humanidade. Esse princípio, conforme o documento base Brasil (2009), ressalta a possibilidade de atuação pedagógica numa compreensão das dimensões econômicas, sociais, históricas, políticas e culturais das ciências e das artes, e sugere conceber o trabalho na dimensão ontológica. E o documento base Brasil (2009) ainda concebe que considerar o trabalho como princípio educativo na dimensão ontológica significa envolver a sua compreensão como mediação primordial entre o ser social e o ser orgânico e, conseqüentemente, como componente central no processo de produção e reprodução da existência humana.

No Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, (BRASIL, 2007), concebe-se o trabalho também como princípio educativo, considerando suas dimensões ontológica e histórica; e, nessa direção, o trabalho constitui o alicerce da integração do Ensino Médio Integrado, que fundamenta e justifica a Educação Profissional. Afirma-se que o trabalho como princípio educativo

[...] não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007, p. 45).

Fazendo referência a Ramos (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ramos (2007), o Documento Base Brasil (2007) concebe o trabalho como princípio educativo na Educação Básica na medida em que acomoda uma apreensão do processo histórico e da produção científica e tecnológica, como saberes que foram produzidos e

apropriados pelo conjunto da sociedade para a mudança da dimensão da vida orgânica e para o alargamento das capacidades, potencialidades e complexidades do ser social.

Observamos que os Documentos Base PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a), sugere a implantação de propostas pedagógicas capazes de conceber a realidade e de se efetivarem como alternativas educacionais de perspectiva emancipatória, de transformação radical da realidade social conduzida pelo capital. Propõe-se a retirada da educação da influência da classe burguesa e assentá-la nas mãos da classe trabalhadora, esta eleita como a classe protagonista da transformação social, imprimindo um papel determinante à educação que, nesse cenário, para se tornar revolucionária, teria de se fundamentar no trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a proposta revolucionária de transformação social toma como estratégia a educação embasada na categoria trabalho, de modo a converter o trabalho em princípio educativo e em estratégia de conquista da “hegemonia civil” pela classe trabalhadora.

Os Documentos Base PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a), assim como o Documento Base do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2007) e o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (BRASIL, 2013), advogam uma proposição do trabalho, como princípio educativo, com referência a vários autores que se fundamentam na definição de trabalho em geral, de trabalho útil, produtor de valores de uso, que Marx apresenta no início da terceira seção, do quinto capítulo, do primeiro livro de *O Capital*, que tem como título *A Produção da Mais-Valia Absoluta*, sobre o processo de trabalho em geral, sem determinar qualquer forma de organização social, como podemos verificar na sequência:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (MARX, 1985, p. 149-150).

Mesmo diante da grandiosidade e da fascinação que essa definição de trabalho proporciona, não se pode advogar o trabalho como princípio educativo com vistas à transformação radical da sociedade no contexto da sociabilidade regida pelo capital. Poderíamos perguntar se o trabalho como princípio educativo propendendo outra realidade social para além do modelo de reprodução social do capital é possível de

realização sob os auspícios do capitalismo. E, especialmente porque, no contexto do modelo de representação social do capital, o ser social encontra-se estranhado, reificado, fetichizado, destituído de sua condição de ser social em si. Essas proposições colocadas relativamente ao trabalho como princípio educativo e as que advogam ser o trabalho em geral a categoria constitutiva de um princípio educativo numa perspectiva para além do capital, que apresentamos anteriormente, demonstram a persistência em oferecer uma perspectiva que, em muitos momentos, reduz a categoria trabalho meramente a seu aspecto fundante – impossível de não ser considerada em qualquer etapa da história –, já que ela é um princípio e premissa do metabolismo vital da produção e da reprodução da vida material e espiritual, base iniludível da constituição humana, mas que, justamente, sob a égide do capital, lhe retira os processos de humanização, transformando-o em seu contrário: a desumanização como premissa, e a reificação e o estranhamento como necessidades desta, já que sob o capitalismo “[...] os personagens econômicos encarnados pelas pessoas nada mais são que as personificações das relações econômicas, como portadores das quais elas se defrontam” (MARX, 1985, p. 80).

A proposta de trabalho como princípio educativo atualmente está envolta em polémica situada no interior dos estudos marxistas no campo da educação. De um lado, em sua defesa, colocam-se autores como os mencionados anteriormente, nos quais os Documentos Base do PROEJA se referenciam. De outro lado, estão os autores que apresentam crítica à proposta do trabalho como princípio educativo, como por exemplo, Do Carmo (2003), Dorta de Menezes e Figueiredo (2003), Tonet (2005), Macário (2005), Tumolo (2005, 2011), Lessa (2007).

No contexto das contribuições do grupo de autores que faz a defesa do trabalho como princípio educativo, assim como no contexto dos Documentos Base do PROEJA, compreende-se que é necessário pensar a educação do trabalhador na concepção do trabalho como princípio educativo dentro do capitalismo, considerando a dimensão ontológica do trabalho, a fim de que o trabalhador e os potenciais trabalhadores possam se reconhecer no processo produtivo e no resultado do seu trabalho, assim como aprender a se organizar, reivindicar seus direitos, desmitificar ideologias, dominar conteúdos do trabalho, integrar os conhecimentos, ciência, cultura e trabalho em vista à emancipação humana.

No contexto da produção teórica dos autores que fazem a crítica ao trabalho como princípio educativo, concebe-se que o trabalho como princípio educativo não é possível no capitalismo, posto que o trabalho

na formação social do capitalismo é estranhado, e o resultado do trabalho é a produção de mercadorias que não pertencem ao trabalhador. Da mesma maneira, a educação é transformada em mercadorias, e, por isso, a educação nesse contexto pode reforçar o sentido da adaptação do trabalhador e impor limites à discussão emancipatória da educação. Segundo os autores que fazem a crítica ao trabalho como princípio educativo, citados anteriormente, essa proposta de educação não passa de ilusões emancipatórias da educação, já que seja improvável que capitalistas coloquem-se ao lado dos trabalhadores para promover desenvolvimento omnilateral, em vista à superação da propriedade privada, do desaparecimento total dos antagonismos de classes e pelo surgimento de “[...] uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1987, p. 97). Conforme Do Carmo (2003, p. 121, grifos no original),

[...] É impossível, na lógica do sistema capitalista, a realização de uma educação geral e politécnica, configurando desta forma como *utopias educacionais* as propostas que se anunciam dentro do capital como capazes de formar o indivíduo omnilateral.

De nossa parte, sem entrar na polêmica referente à efetividade ou não da proposta educacional do trabalho como princípio educativo, em conformidade com as análises empreendidas por Postone (2005, 2006, 2007) e Tumolo (2003, 2005 e 2011), Duayer (2011 e 2012) e Medeiros (2011, 2011a), Medeiros e Barreto (2013) e propriamente por Marx (2004), podemos reafirmar que a possibilidade de efetivação de uma práxis revolucionária, necessariamente radical, capaz de favorecer a emergência do ser social verdadeiro em si para além de suas personificações econômicas, tem como princípio a negação do trabalho na sociabilidade capitalista, visto que o trabalho, nesse contexto de produção capitalista, nega a autenticidade do ser social, transforma os seres humanos trabalhadores em sujeitos inautênticos, fetichizados. E, talvez, vale a insistência de nos perguntar se o trabalho nesse universo de produção capitalista possibilita a realização de toda e qualquer probabilidade de realização efetiva da condição genuína do ser social.

Tumolo (2011) concebe que a abordagem do trabalho apresentada por Marx (1985) no início do Capítulo V, de *O Capital*, é de caráter genérico, de trabalho em geral, e configura um recurso

metodológico, com a finalidade de apresentar as características e os fatores indispensáveis do processo de trabalho, distinguindo-o do processo de valorização e, ao mesmo tempo, para caracterizar que ambos os processos constituem uma unidade no processo de produção capitalista, para a produção do mais valor. Assim, a categoria trabalho, apresentada como trabalho em geral, trabalho útil para a produção de valor de uso, é insuficiente para apreender a relação capitalista de produção e, conseqüentemente, para apreender e ensinar sobre as múltiplas determinações do ser social na forma de capital.

Conforme Mézáros (2007), atualmente o capitalismo penetra profundamente em todas as esferas da vida humana, o capital

penetra em todos os lugares. Com certeza, o capital é também uma entidade material; ouro, negócios bancários, mecanismos de preço, mecanismos de mercado etc. Mas, muito além disso, o capital também penetra no mundo das artes, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes (MÉSZÁROS, 2007, p. 68).

Desse modo, a controlar plenamente a vida humana, o capital exerce automaticamente sua tirania cruel sobre o trabalho, ou seja, o “[...] trabalho é cruelmente sujeitado à predominante tirania condicionadora do mercado” (MÉSZÁROS, 2007, p. 69).

O capitalismo do momento atual, ao estabelecer domínio praticamente sobre todas as atividades humanas de produção social da vida, inclusive sujeitando de modo cruel e tirânico o trabalho, ou seja,

[...] a subsunção real do trabalho e a subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital transformam-se, na contemporaneidade, em subsunção real da vida dos trabalhadores ao capital. A passagem da subsunção real do trabalho à subsunção real da vida social ao capital vem se realizando por intermédio do controle que o capital tem exercido sobre praticamente todas as atividades de produção e reprodução da vida humana em sociedade, o que vem reduzindo ou eliminando formas alternativas de sobrevivência e

cuja implicação tem sido a agudização das contradições da acumulação capitalista e o agravamento da degradação do trabalho (TUMOLO, 2003, p. 173).

Tumolo (2011) considera que é insuficiente a compreensão corrente do trabalho como princípio educativo de perspectiva ontológica do trabalho, de dimensão de positividade, para compreender o trabalho na forma social do capital, porque na forma social do capital o trabalho aparece em três formas: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital. E referidas formas constituem uma unidade contraditória do trabalho no modo de produção capitalista. Na forma social de capital,

[...] o trabalho deixa de ser *apenas* produtor de valores de uso – embora continue sendo – e passa a ser produtor de mercadorias e, principalmente, de capital, o que lhe imprime, em seu fundamento, a marca indelével da contradição. Isso quer dizer que, na forma social do capital, a condição de contradição do trabalho é ineliminável ou, em outras palavras, não se pode considerar apenas uma de suas dimensões, a de positividade ou de negatividade (TUMOLO, 2011, p. 469, grifo no original).

Segundo Postone (2006), a concepção de trabalho formulada por Marx não é transhistórica, mas de trabalho como uma atividade historicamente específica, e a análise crítica de Marx a respeito do capitalismo é efetuada com base na crítica ao trabalho e que também contempla uma crítica da exploração, da desigualdade social e da dominação de classe. Assim a noção de Marx sobre a

[...] centralidad del trabajo para la vida social no es una proposición transhistórica. No refiere al hecho de que la producción material sea siempre una precondition de la vida social. Su significado no debería ser tomado, pues, como aquel por el que la producción material se convierte en la dimensión más esencial de la vida social en general o, inclusive, del capitalismo en particular. Más bien se refiere a la constitución históricamente específica en el capitalismo de las

relaciones sociales que caracterizan fundamentalmente esta sociedad como relaciones constituidas por el trabajo. En otras palabras, Marx analiza el trabajo en el capitalismo como constituyendo una forma determinada de mediación social que es la base última de los rasgos distintivos de la modernidad – en particular de su dinámica histórica (POSTONE, 2005, p. 264).

De acordo com Postone (2006), a crítica de Marx ao capitalismo com base no trabalho é uma crítica ao trabalho no capitalismo, e isso significa dizer que o trabalho é o objeto da crítica da sociedade capitalista e que a análise

[...] del trabajo en el capitalismo es históricamente específico y que sus relaciones sociales básicas están constituidas por el trabajo y, por tanto, en definitiva, que son de un tipo radicalmente diferente de aquellas que caracterizan a las sociedades no capitalistas (POSTONE, 2006, p. 47).

Postone (2007) explica que, na obra madura e derradeira de Marx, *O Capital*, trabalho é uma categoria historicamente específica. O trabalho não é uma categoria transhistórica. Marx não apresenta uma análise do trabalho em geral e sim uma análise do trabalho como produtor de valor e mais valor historicamente determinado, ligada ao papel historicamente único do trabalho no capitalismo. Segundo a leitura de Postone (2007), Marx efetuou uma crítica ao trabalho no capitalismo, uma crítica acerca da totalidade do capital e que é constituída pelo trabalho, sendo ambos – capital e trabalho – objeto da crítica e que para “[...] la superación del capitalismo se requeriría la abolición del trabajo y del proletariado” (POSTONE, 2007, p. 15).

Conforme Duayer (2011), Marx tem uma concepção negativa do trabalho no capitalismo que constitui uma crítica do trabalho no capitalismo, uma crítica negativa ao trabalho, que é uma crítica ontológica, posto que “[...] crítica de fato é crítica ontológica” (DUAYER, 2011, p. 89, grifos no original). Duayer (2011) sustenta que a crítica ontológica é essencial porque a práxis do ser social é práxis teleológica que “[...] depende crucialmente de uma significação ou figuração do mundo mais ou menos unitária e coerente” (DUAYER,

2011, p. 92). O mundo do capital é fundado e reproduzido em uma práxis social teleológica determinada por uma ontologia, portanto sua transformação, a emancipação dessa forma de sociabilidade, requer uma práxis social fundada em outra ontologia, em uma ontologia crítica, que representa a crítica à ontologia anterior, crítica ao trabalho estranhado, já que “[...] a crítica ontológica é condição necessária, ainda que não suficiente, para a emancipação de estruturas sociais estranhadas, opressoras, iníquas, infames” (DUAYER, 2011, p. 92).

Duayer (2012) considera ainda que, na forma social do capital, os trabalhadores são privados do trabalho individual para produzir valores de uso para suprir suas necessidades básicas de vida, produzem valores de uso que lhes são estranhados, pertencentes ao capitalista, mas não para si. Na forma social do capital, o trabalhador é submetido a uma forma de trabalhador social, trabalhador coletivo, de permanente caráter mercantil, da sociedade articulada pela troca, e o trabalhador singular, seu trabalho singular, tem de integrar-se a esse processo produtivo coletivo sob pena de não poder viver. Na forma social do capital, o ser social só existe se for trabalhador, só pode experimentar outras formas de ser se antes for trabalhador. Por isso, de acordo com Duayer (2012), a crítica ontológica ao capitalismo de Marx é crítica ao trabalho e

[...] é plausível, pode-se defender, para Marx a crítica ontológica ao capitalismo é crítica da centralidade do trabalho. Nada tem a ver com a idolatria do trabalho, com a ternura pelo trabalho. Nem tampouco com a heroicização do trabalhador, em geral na figura do operário fabril, que, nessa condição passa por responsável exclusivo pela emancipação humana. Na sua dimensão mais relevante e universalizável, é crítica dessa escravização de todos nós à dinâmica de nosso trabalho passado, dinâmica fundada na centralidade do trabalho, em nossa sociabilidade como trabalhadores, mas que, ao mesmo tempo, prescinde cada vez mais de trabalho e, portanto, de nós todos como trabalhadores. Enfim, uma dinâmica que, caso não seja desarmada, torna supérflua a própria humanidade (DUAYER, 2012, p. 450).

E, ainda segundo Duayer (2012), reconhecer que Marx faz uma crítica ontológica à centralidade do trabalho no capitalismo não significa

se contrapor à produção lukacsiana sobre a ontologia do ser social, que sustenta, baseado em Marx, ser o trabalho a categoria fundante do ser social. Conforme Duayer (2012), existe diferença entre trabalho como categoria fundante do ser social sustentada por Lukács baseado em Marx e centralidade do trabalho no capitalismo objeto da crítica ontológica de Marx, assim como o autor frisa:

[...] considero essencial frisar a diferença entre trabalho como categoria específica e fundante do ser social, como Lukács procura sustentar sempre se baseando em Marx, e centralidade do trabalho. Pelo que conheço da obra póstuma de Lukács, *Para uma ontologia do ser social*, tendo inclusive traduzido algumas partes dela, penso que as ideias defendidas anteriormente em nada contrariam as concepções ali sustentadas pelo autor, em particular as que ele expõe no capítulo dedicado ao complexo do trabalho. Nesse capítulo, que eu reputo absolutamente genial, Lukács procura mostrar que o trabalho é a categoria mediadora por excelência do ser social. A categoria que responde pelo salto ontológico do ser orgânico para o ser social, justamente porque pelo trabalho a humanidade põe as condições de sua reprodução, se autocria [...]. O importante é tão somente sublinhar que o trabalho, por ser a categoria mediadora, e a categoria fundamental para a autoconstituição do ser social, precisamente por isso não pode ser a categoria central. Pode ser e é a categoria fundante, ineliminável, como sustenta Marx, mas de forma alguma a categoria central. Toda a plasticidade do ser social, a crescente emergência e diferenciação de esferas que é a marca de sua historicidade, o desenvolvimento das capacidades e dos respectivos desfrutes dos seres humanos, todo esse processo tem por pressuposto o desenvolvimento da produtividade do trabalho social. Tudo o que somos, para além da mera reprodução biológica, para além da mera sobrevivência física, o somos graças ao trabalho, ou ao aumento da produtividade do trabalho social. Por isso, diria que, por definição, o trabalho não pode ser central. Ao contrário, o desenvolvimento e a complexificação do ser social, tornados possíveis precisamente pelo trabalho,

fazem com que o complexo do trabalho tenha necessariamente uma participação sempre declinante no conjunto de seus complexos constitutivos (DUAYER, 2012, p. 450, grifos no original).

Ainda conforme Medeiros (2011), embasado em Postone, a crítica de Marx é uma crítica ao trabalho no capitalismo para a crítica ao capitalismo. Isso significa que, para a superação do capitalismo, a dinâmica própria do trabalho estranhado, que produz valor e valorização do valor, necessita ser suprimida. O trabalho com sua dinâmica estranhada é “[...] a natureza específica do trabalho sob o comando do capital, determina a forma de dominação própria e exclusiva da sociedade capitalista” (MEDEIROS, 2011, p. 78). O trabalho, embora seja práxis humana, na forma social do capital, assume uma dinâmica própria, estranhada, que nos violenta, nos subordina, de modo que é essa dinâmica de produção que domina o homem, e não o homem quem domina o processo de produção. É sobre essa dinâmica de trabalho estranhado que se edifica a formação social em que nós vivemos e para a emancipação humana dessa dinâmica própria de dominação do capital pelo trabalho, “[...] para Marx, livrar-se dessa subordinação e, exige-se livrar-se do capital. ou seja, livrar-se do valor, do trabalho objetivado como valor” (MEDEIROS, 2011a, p. 301).

Ainda acerca do processo de trabalho na forma social do capital, Medeiros e Barreto (2013) ressaltam que referido processo de dominação e subordinação do capital pelo trabalho trata-se de uma ética do trabalho estranhado sobre a qual ninguém escapa, exceto em caso de chegar-se a livrar-se do capital e do trabalho sob a forma capitalista. Nesse aspecto, os autores afirmam que

[...] para Marx, a sociedade do capital é, na verdade, a sociedade do trabalho, a sociedade do trabalho estranhado, a sociedade da ética do trabalho estranhado. [...] Do ponto de vista da ética, é importante enfatizar que os valores dos sujeitos das duas classes são subordinados ao capital (ao *valor*), embora as condições de subordinação sejam distintas e, no geral, obviamente mais favoráveis para a classe dominante, a classe capitalista. Sejam quais forem as condições de subordinação, entretanto, o fato é que trabalhadores, ocupados ou não, capitalistas,

rentistas, ricos e pobres, a ninguém, nesta forma de sociedade, é dado o direito ou a liberdade de se opor ao movimento dinâmico do capital, sob a pena da perda da condição social e, no limite, física. Para Marx, livrar-se dessa subordinação exige livrar-se do capital, ou seja, livrar-se do trabalho sob forma capitalista (MEDEIROS; BARRETO, 2013, p. 330, grifos no original).

O processo de trabalho sob a forma capitalista, no qual a força de trabalho é propriedade do capitalista, conforme Marx (1985), apresenta dois fenômenos típicos: (1) controle do capitalista sob o trabalhador, verificando se o trabalho está ocorrendo segundo os fins esperados e se os instrumentos de trabalho estão sendo utilizados adequadamente e sem prejuízo e desperdício; (2) a mercadoria produzida pelo trabalho não pertence ao trabalhador e sim ao capitalista, que tem a posse da força de trabalho e dos modos de produção.

No *Manifesto econômico-filosófico* (2004), Marx analisa o trabalho estranhado no processo de trabalho sob as condições históricas da produção capitalista, com base em um fato econômico contemporâneo:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação*

(*entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento (Entfremdung)*, como *alienação (Entäusserung)* (MARX, 2004, p. 80, grifos no original).

Marx (2004) concebe que o trabalho na forma social do capital, o trabalho estranhado, é um trabalho forçado, obrigatório, que representa desvalorização do homem, seu aniquilamento. Um trabalho que o homem produz como a um animal e que representa a perda de si, a perda da essência humana, é um trabalho que não satisfaz as necessidades básicas do trabalhador,

[...] mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste [...], é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (MARX, 2004, p. 83, grifos no original).

Finalmente ressaltamos que os documentos base PROEJA e os autores que apresentam o trabalho como princípio educativo como projeto educacional para a emancipação da forma social do capital tomam o trabalho apenas em sua dimensão de **positividade**, como trabalho útil produtor de valores de uso. Porém, na sociabilidade do capital, o trabalho está subsumido ao capital, portanto é **negatividade** e, por isso, não pode ser constituído como princípio educativo para a emancipação da classe trabalhadora.

Entendendo que, na forma social do capital, o trabalho é estranhado, a luta pela emancipação, para a superação do capital, deve ser também contra o trabalho, no caso contra o trabalho estranhado. Nesse sentido, podemos buscar gestar um futuro para além do capital, como bem referencia Postone (2007, p. 99) em Marx: “[...] Marx como es bien sabido, insistió en que la revolución social por venir debía extraer su poesía del futuro, a diferencia de las revoluciones anteriores que, centradas en el pasado, no fueron capaces de reconocer su propio contenido histórico”.

Na próxima seção, apresentamos uma breve reflexão acerca do PROEJA como política social compensatória no contexto da reforma educacional brasileira ocorrida nas duas últimas décadas.

3.5 O PROEJA COMO POLÍTICA SOCIAL COMPENSATÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nas décadas de 1990 e 2000, no Brasil, como procuramos mostrar anteriormente, ocorreram reformas educacionais caracterizadas por práticas descentralizadoras, desconcentradoras, privatizadoras, pela transferência das obrigações do Estado para instituições prestadoras de serviços sociais, e pela constituição do Estado gerenciador mediante as agências reguladoras, entre outros aspectos. Seguindo as orientações dos organismos multilaterais que realçavam a necessidade de a educação colaborar para o arrefecimento da pobreza e para a paz mundial, em um contexto brasileiro de exasperação das desigualdades sociais e econômicas, conforme Ferreira e Oliveira (2010), as políticas educacionais passaram a ser pensadas e a ser executadas tendo como foco os mais pobres, de modo a se caracterizarem como políticas assistencialistas e não como de direito.

O PROEJA pode ser avaliado no contexto dessa política educacional de inclusão e integração social da pobreza, ao ser criado mediante a imposição por decreto aos Institutos Federais, para oferecer atendimento educacional ao segmento populacional que historicamente foi excluído do processo de formação escolar na denominada idade própria. Assim, o PROEJA estaria atendendo às funções destinadas à educação de jovens e adultos pelo Parecer nº 11/2000/CEB/CNE, que estabelece três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Conforme Hotz (2011), com base na análise que realiza sobre o Documento Base do PROEJA, em uma citação que reafirma ser função do Programa o atendimento da população historicamente excluída da escola e da sociedade, ao desempenhar essa função, o Estado estaria oferecendo reparação das injustiças cometidas em momentos anteriores com esse segmento populacional e, assim, cumprindo com a função reparadora da EJA. Na medida em que o PROEJA, como anunciado nos Documentos Base PROEJA, contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e oferecer oportunidades de inclusão escolar e de qualificação profissional estará cumprindo com a função equalizadora, que inclusive ocorre junto com a função qualificadora, ao pretender contribuir para a qualificação da mão de obra. Destaca a autora que a pretensão do PROEJA não é acabar com as desigualdades sociais, mas sim diminuí-las, reduzi-las para, com isso, conservar a “[...] coesão social contribuindo para a acumulação de capital” (HOTZ, 2011, p. 54).

O PROEJA passa também a obter a função compensatória, de ser uma política educacional de compensação e reparação de dívidas educacionais e sociais que historicamente o Estado brasileiro vem acumulando com segmentos populacionais pertencentes à classe trabalhadora. Todavia, essa compensação visa apenas conceder benefícios pontuais, como a ampliação do número de atendimento escolar, que não passam de compensações pelo cotidiano de exploração à qual o trabalhador é submetido, na medida em que, na sua essência, requer a manutenção das desigualdades e exploração social, bem como manutenção de recursos humanos para o aumento da produtividade, incessante produção de mais valor para a reprodução do capital.

Nessa linha de pensamento, o PROEJA inscreve-se como política educacional brasileira para atender às demandas dos organismos multilaterais. Essa função compensatória do PROEJA se adéqua às medidas adotadas pelo Estado brasileiro a partir dos anos 1990, da educação tomada como medida para contribuir com o crescimento econômico e para a redução da pobreza, ou seja, educação compreendida como estratégia para a diminuição das desigualdades, desenvolvimento econômico com equidade, conforme previsto do documento CEPAL/UNESCO (1995). Segundo CEPAL/UNESCO (1995), a educação deve contribuir para o desenvolvimento com equidade, oferecendo a formação necessária para o trabalhador se inserir no mercado de trabalho com mais competência e flexibilidade para se ajustar às novas exigências do mercado. Assim, conforme o documento, o trabalhador se tornaria mais produtivo e melhor contribuiria para o aumento da produtividade dos empresários, e estes, por seu lado, passariam a gerar mais empregos, renda e melhorias nas condições de vida dos trabalhadores.

Outro aspecto que demonstra o afinamento do PROEJA com os ditames dos organismos multilaterais é demonstrado no próprio Documento Base do PROEJA ao se referir ao financiamento do Programa, em que se afirma poderem ter os recursos sua origem no orçamento da União e “[...] em acordos de cooperação com organismos internacionais ou fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2009, p. 61-62). Isso demonstra a articulação das políticas educacionais adotados pelo Estado brasileiro em sintonia com as exigências dos organismos internacionais, como, por exemplo, UNESCO, FMI, OCDE, CEPAL, PREAL, e bancos internacionais, como Banco Mundial, BIRD, entre outros. Sempre atreladas às mutações econômicas e políticas nacionais e internacionais, as políticas educacionais dos estados nacionais do capitalismo periférico são

reformuladas a pedido dos “[...] organismos internacionais com consentimento das classes dominantes internas para atender a interesses econômicos e sociais” (HOTZ, 2011, p. 62), tal como ocorre com o PROEJA, agregando esforços reformistas que não passam de “[...] tentativas sucessivas de mudar o suficiente para não ter de mudar nada” (SÁ, 2008, p. 439).

A gestão do Estado brasileiro nas duas últimas décadas vem adotando políticas econômicas, sociais e educacionais sob orientação dos organismos multilaterais tendo em vista atender aos interesses da manutenção do modo de produção capitalista pela via da intensificação da produção e acumulação de capital. Por isso, entendemos que as políticas sociais e educacionais no Brasil, assim como o PROEJA, são elaboradas e implantadas como políticas sociais compensatórias, reformistas, amenizadoras, para atenderem às demandas internas e externas de manutenção do capitalismo.

Essas políticas educacionais, conforme Oliveira (2009), adotaram os princípios da desregulamentação e apresentaram uma nova política educativa que se traduz em novas estruturas de regulação “[...] assentadas em três eixos: a gestão local; o financiamento per capita e a avaliação sistêmica” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). A autora enfatiza que o processo de reforma da educação focado em pressupostos de organização e controle reduz

[...] a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro (OLIVEIRA, 2006, p. 73).

Assim sendo, o Estado brasileiro implementa sua política educacional, descentralizando as atuações administrativas e financeiras, transferindo para as instituições educativas parceiras, de modo que tais decisões aparecem como soluções técnicas para a resolução da ineficiência da administração das instituições escolares, incutindo o ideário de transparência e de participação, e controle da comunidade local. Esse processo de descentralização “[...] resultou em transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, ou da União diretamente aos municípios e ainda da União ou dos estados diretamente às escolas”

(OLIVEIRA, 2009, p. 53). Com isso se estabelece a inversão do modelo de gestão, até então, praticado pelos governos nacionais, estabelecido sobre o “[...] controle do processo e da disciplinarização para uma prática de controle dos gastos e dos resultados em um quadro de expansão da autonomia institucional e dos profissionais, com ênfase no autocontrole” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Na compreensão de Azevedo (2011), o PROEJA, como política social de natureza compensatória, incorpora-se ao quadro das demais políticas sociais compensatórias que se destinam a oferecer “inclusão simbólica”, em virtude de as pessoas socialmente oprimidas serem notadas pela sociedade como um incômodo social e, por conta desse olhar, aparece o Estado como promotor de soluções para as carências, gestando políticas de ensino para resolver desigualdades.

Após termos apontado alguns princípios e fundamentos do movimento de apropriação do conhecimento sobre o PROEJA, entendemos que, com base na assimilação desse conhecimento, poderemos abordar no próximo capítulo, mais amiúde, a configuração do PROEJA nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, suas múltiplas determinações e contradições, especialmente no Instituto Federal Santa Catarina, Campos Florianópolis e Campos Florianópolis Continente, locais delimitados para acompanhar os desdobramentos dos cursos na prática dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores de cursos e estudantes.

CAPÍTULO IV: O PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: REALIDADE E CONTRADIÇÕES

Até agora procuramos delinear os fundamentos e o contexto do movimento de apropriação do conhecimento sobre o PROEJA. Nesse sentido, apresentamos um breve histórico da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, considerações acerca da institucionalização do PROEJA e de seus fundamentos e princípios no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Deteremo-nos agora, com base na perspectiva ontometodológica, em apresentar a análise do movimento histórico de efetivação do PROEJA no contexto dos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, com destaque sobre a análise dos dados obtidos no Instituto Federal de Santa Catarina, Campos Florianópolis e Campos Florianópolis Continente. Estes dois Institutos, como assinalamos, foi o recorte empírico priorizado, e os cursos analisados foram: PROEJA Técnico em Enfermagem, PROEJA Técnico em Cozinha, PROEJA Técnico em Hospedagem, PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, PROEJA FIC Operações Básicas em Cozinha, PROEJA FIC Operações Básicas em Serviço de Restaurante e Bar. Destacamos que as informações obtidas foram a análise dos Projetos Pedagógicos as 37 entrevistas realizadas com 13 professores, 12 estudantes, 8 coordenadores pedagógicos e 4 gestores dos cursos, com o intuito de compreender a realidade de funcionamento dos cursos de PROEJA.

A análise mais apurada sobre o ser-precisamente-assim do PROEJA revela que esse programa educacional é um desdobramento de uma política educacional de caráter compensatório, de reparação de dívidas educacionais e sociais que historicamente o Estado brasileiro vem acumulando com segmentos populacionais pertencentes à classe social trabalhadora. O oferecimento de políticas sociais com a função de oferecer compensação de dívidas históricas para a classe trabalhadora, na sua essência, não visa à superação das “[...] causas das misérias sociais, mas o gerenciamento de seus efeitos no varejo dos sofrimentos cotidianos [...], mediante as chamadas ‘ações afirmativas’, nas infinitas políticas de ‘inclusão social’, na sociedade capitalista” (DUAYER, 2011, p. 98). Em outras palavras, mantém as desigualdades sociais e a exploração da classe trabalhadora, na medida em que se estabelece como política educacional para a formação de recursos humanos para o aumento da produtividade, para o incessante e insaciável processo de

valorização do valor, para a reprodução do sistema incontrolável de controle sociometabólico do capital.

4.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais são instituições públicas estatais com a função de oferecer Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior, pluricurriculares e multicampi, especializados no oferecimento de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892/2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na esfera do sistema federal de ensino, ligada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais de Educação têm sua gênese na institucionalização das Escolas de Aprendizizes-Artífices, mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente da República Nilo Peçanha (1909 - 1910), que cria as Escolas de Aprendizizes-Artífices em cada uma das capitais dos estados da república. Em fevereiro de 1942, o Decreto-Lei nº 4.127/1921, do Presidente Getúlio Vargas, transformou as Escolas de Aprendizizes-Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, e definiu que a rede federal de estabelecimentos de ensino passaria a ser constituída por: (a) Escolas Técnicas; (b) Escolas Industriais e Técnicas; (c) Escolas Artesanais e; (d) Escolas de Aprendizizes (AZEVEDO, 2011).

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a institucionalização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, no artigo 3º, transforma as Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982 (BRASIL, 19940).

A mencionada Lei nº 11.892/2008 transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais e a Escola Técnica da Universidade do Paraná em Institutos Federais. Conforme Azevedo (2011), o Decreto nº 5.154/2004 colocou em condição de igualdade todos os CEFETs, os

tradicionais CEFETs e os novos CEFETs, que possuíam normas legais de origem de criação diferenciadas, períodos de criação diferenciados, políticas diferenciadas e aportes de recursos financeiros diferenciados. Essa situação gerou descontentamento na Rede Federal de Educação Profissional, o que resultou em um movimento dos CEFETs junto ao MEC com vistas à transformação em Universidades Tecnológicas Federais (UTFs). Apenas o CEFET do Paraná, o primeiro a iniciar esse movimento, foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 7 de outubro de 2005, mediante a Lei nº 11.184/2005. Em 29 de dezembro de 2008, mediante a Lei nº 11.892/2008, o Governo Federal nega a extensão de demais CEFETs em transformarem-se em UTFs e cria os Institutos Federais. A seguir, apresentamos um quadro paralelo referente aos objetivos traçados pelo MEC para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e para os Institutos Federais.

QUANDO 2: Objetivos definidos para a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e para os Institutos Federais

Nível / Modalidade da Educação	Universidade Federal Tecnológica do Paraná	Institutos Federais
Educação Continuada	Ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, objetivando à capacitação, ao aperfeiçoamento, à especialização e à atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica.	Ofertar cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio.
Educação de Jovens e Adultos	Não prevê.	Ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA0).

<p>Educação Profissional</p>	<p>Ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao Ensino Médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional.</p>	<p>Ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente em cursos e programas integrados à Educação Básica.</p>
<p>Educação Superior de Graduação e Pós-Graduação</p>	<p>Ministrar cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica.</p>	<p>Ministrar cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia.</p> <p>Ministrar cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia.</p> <p>Ministrar cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica.</p> <p>Ministrar cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação,</p>

		ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.
Formação Pedagógica	Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional.	Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.
Pesquisa	Realizar pesquisa, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo o desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental.	Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.
Extensão	Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais.	Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Fonte: Lei nº 11.184/2005 e Lei 11.892/2008. Elaboração Própria (2014)

A referida Lei estabelece que os Institutos Federais sejam equiparados às universidades federais, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria, tendo autonomia para criar e extinguir cursos, assim como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos e ainda exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (BRASIL, 2008).

Tendo em vista resguardar as finalidades e características que foram atribuídas aos Institutos Federais, a Lei nº 11.892/2008, art. 7º, também estabelece os seguintes objetivos:

[...] - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do

conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, art., 7º).

Ainda no art. 8º da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, foi estabelecido que, no desenvolvimento de suas ações acadêmicas, cada Instituto Federal deverá garantir no mínimo 50% de vagas para atender à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o atendimento do público alvo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

Essa determinação da Lei nº 11.892/2008, em assegurar percentual de vagas para o oferecimento de cursos de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, respeita as experiências de EJA desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional, como as desenvolvidas anteriormente por Instituto Federal de Pelotas, Instituto Federal Sul-rio-grandense, Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal do Espírito Santo, Instituto Federal de Campos e Instituto Federal de Goiás, e procura assegurar o oferecimento de EJA integrada à Educação Profissional, objeto do PROEJA. A Tabela 12 mostra registro de matriculados na EJA na rede federal em unidades da federação no ano de 2006.

TABELA 12: Matriculados na EJA em Unidades da Federação ano de 2006 - Rede Federal

Unidade da Federação	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Amazonas	18	120	138
Pará	103	100	203
Rio Grande do Norte	44	76	120
Paraíba	----	44	44
Pernambuco	----	35	35
Baía	----	30	30

Minas Gerais	242	148	390
Espírito Santo	----	120	120
Rio de Janeiro	91	58	149
São Paulo	----	46	46
Paraná	----	55	55
Santa Catarina	----	178	178
Rio Grande do Sul	----	192	192
Mato Grosso	----	32	32
Goiás	----	35	35

Fonte: MEC/INEP – Resultados Censo Escolar da Educação Básica 2006. Elaboração Própria (2014)

O Decreto nº 5.840/2006, que criou o PROEJA, no artigo 2º, parágrafo 1º, determina que em 2006, os Institutos Federais devem oferecer o percentual mínimo de 10% do total das vagas de ingresso da instituição para matrículas em cursos de PROEJA, ampliando esse percentual a partir do ano de 2007. Na Tabela 13, apresentamos a evolução do percentual de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), em comparação ao percentual de matrículas nos cursos de PROEJA nos Institutos Federais. No cômputo de evolução de matrículas em EPTNM nos Institutos Federais, foram incluídas as matrículas nos cursos oferecidos na forma integrada, concomitante e subsequente; estão fora os cursos de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores e cursos de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Com base nesses dados, concluímos que as determinações do Decreto nº 5.840/2006 não estão sendo cumpridas e que, além disso, está havendo redução do número de alunos de PROEJA nos últimos anos.

TABELA 13: Evolução de Matrícula Educação Profissional Técnica de Nível Médio e PROEJA nos Institutos Federais – Brasil

Ano	Matrículas Educação Profissional Técnico Ensino Médio	Matrículas Cursos de PROEJA	Variação (%) 2007/2013
2007	109.777	4.772	4,34
2008	122.224	8.053	6,58
2009	147.947	10.938	7,39
2010	175.034	14.336	8,19
2011	189.988	15.177	7,98

2012	210.785	14.892	7,06
2013	228.417	13.340	5,84

Fonte: MEC/INEP/DEED. Elaboração Própria (2014)

Em Santa Catarina, foi criado o Instituto Federal Santa Catarina (IFSC), mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET) e o Instituto Federal Catarinense (IFC), mediante integração da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, e da vinculação do Colégio Agrícola de Camboriú, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes, de Araquari, da UFSC. Todas as unidades de ensino com sua estrutura organizacional, que compunham a instituição integrada, vinculada ou transformada em Instituto Federal, passaram automaticamente à condição de *campus* da nova instituição (BRASIL, 2008).

No que diz respeito às finalidades e características dos Institutos Federais, estabelecidas pela Lei nº 11.892/2008, no artigo 6º, são previstas:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular,

estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, art. 6º).

Os Institutos Federais têm como princípio desenvolver proposta político-pedagógica, voltada, preferencialmente, ao oferecimento de Educação Básica, principalmente na forma de cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio; mas, além disso, oferecer cursos de ensino técnico em geral, cursos de graduações tecnológicas, cursos de licenciatura e de bacharelado nas áreas da ciência e da tecnologia, e cursos de engenharias; bem como desenvolver programas de pós-graduação em níveis de *lato sensu* e de *stricto sensu*, e oferecer formação inicial e continuada para trabalhadores (PACHECO, 2011).

Os Institutos Federais, conforme Pacheco (2011), falando em nome da SETEC/MEC, constituem-se como uma nova institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”, e nesse sentido têm de oferecer atividades pedagógicas a serem desenvolvidas de modo a “[...] recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico e assentar-se no pensamento analítico”. Com base nesses objetivos se estabelece que os Institutos Federais ofereçam Educação Profissional Técnica e Tecnológica com ênfase na formação para o mundo do trabalho, com objetivo de profissionalização mais ampla e que possa abrir “[...] infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo” (PACHECO, 2011, p. 15).

Conforme Azevedo (2011), as críticas mais frequentes ao processo de institucionalização dos Institutos Federais consistem na situação de que o governo federal, ao promover a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mediante a criação dos Institutos Federais, nega a possibilidade dos novos CEFETs, criados pelo Decreto nº 5.154/2004, de se transformarem em instituições de perspectiva de Educação Profissional com um viés além do aspecto economicista, e nega também, aos CEFETs tradicionais, a condição de se potencializarem com “[...] investimento em infraestrutura, qualificação de recursos humanos, instrumentalização e aperfeiçoamento dos processos de gestão, tanto do ponto de vista do ensino, quanto da pesquisa e da extensão” (OLIVEIRA, 2011, p. 198). Desse modo, o governo federal, em uma determinação de gabinete, impõe a criação dos Institutos Federais com uma medida administrativa, que reforma a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em um discurso de

[...] nova institucionalidade denominada de IFET, despersonalizando a Rede, sobrepondo infraestruturas de IFETs nos estados da federação onde estão localizados e, induzindo disputas por espaços, duplicando investimentos públicos e (re)afirmando o modelo de ensino profissional utilitarista e atrelado ao interesse capitalista (OLIVEIRA, 2011, p. 198).

Azevedo (2011) então enfatiza que a nova institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representada na criação dos Institutos Federais, constitui-se como uma política de Educação Profissional e Tecnológica de cunho reformista e distributivo, implementada pelo governo federal com o objetivo de promover a compensação de carências e resolução de desigualdades, por intermédio do Estado, de modo a se criar um “[...] novo a partir de um velho para manter o velho como novo” (OLIVEIRA, 2011, p. 182).

Na próxima seção, faremos uma breve apresentação do IFSC, recorte empírico deste estudo, uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica com um histórico cuja origem encontra-se na Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, bem como do mapeamento realizado sobre os cursos de PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental e de cursos de PROEJA Educação Profissional

Técnica de Nível Médio – Ensino Médio, oferecidos por referida instituição.

4.2 O INSTITUTO FEDERAL SANTA CATARINA

O Instituto Federal Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública que compõe a rede de autarquias federais educacionais, denominada de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cuja finalidade é a de oferecer formação e qualificação profissional em diferentes áreas do conhecimento, nos níveis de Educação Básica e Superior, em várias modalidades da educação, como Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, entre outras, nas modalidades de ensino presencial e a distância, assim como realizar pesquisa e desenvolver produtos no estado de Santa Catarina (IFSC, 2014).

O IFSC tem sua origem na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, instalada no início do século XX, em Florianópolis, mediante o Decreto nº 7.566/1909, de 23 de setembro de 1909. Nesse primeiro momento, a instituição ofertava educação primária e cursos de desenho, tipografia, encadernação, carpintaria, escultura e mecânica. Em 1937, por meio da Lei nº 378/1937, de 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou de nome para Liceu Industrial de Florianópolis e, em 23 de fevereiro de 1942, mediante o Decreto-Lei nº 4.127/1942, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Nesse segundo momento, começou a oferecer também cursos industriais básicos e cursos de mestría. Em 1965, com a Lei nº 4.759/1965, de 20 de agosto de 1965, passou a ser denominada de Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Em 1968, mediante a portaria ministerial nº 331/1968, de 17 de junho de 1968, a instituição foi transformada em Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC). Em sua fase de ETFSC, a instituição iniciou o processo de extinção gradativa do ensino primário com o objetivo de transformar-se em uma escola especializada no oferecimento de cursos técnicos de nível secundário (atual Ensino Médio), o que acabou ocorrendo a partir de 1971, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, em momento de governo militar.

Em 1994 foi publicada a Lei nº 8.948/1994, de 8 de dezembro de 1994, que, entre outras providências, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Porém, a implantação de cada CEFET ficou condicionada à publicação de decreto presidencial específico. No caso do Centro

Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFETSC), o decreto presidencial de criação somente foi publicado no Diário Oficial da União em 27 de março de 2002. Após ser transformada em CEFETSC, a instituição passou igualmente a oferecer cursos superiores de tecnologia e cursos de pós-graduação.

Em 2004 foi instituída a Educação de Jovens e Adultos na etapa de Ensino Médio, da Educação Básica, para pessoas maiores de 21 anos de idade e que tivessem o Ensino Fundamental concluído. Essa iniciativa foi denominada de Ensino Médio de Jovens e Adultos (EMJA) e funcionou até a implantação do PROEJA em 2006.

A partir de 2005, quanto iniciou o processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica no país, o CEFETSC expandiu-se pelo estado de Santa Catarina, implantando novas unidades de ensino, que, após a transformação da instituição em Instituto Federal de Santa Catarina, passaram a ser *campus* do IFSC.

Em março de 2008, após a aprovação em votação que envolveu professores, servidores técnicos administrativos e estudantes, o então CEFETSC foi transformado em Instituto Federal Santa Catarina (IFSC), mediante a Lei nº 11.892/2008, que determinou a criação dos Institutos Federais, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de dezembro de 2008.

O Instituto Federal Santa Catarina (IFSC), com a sua Reitoria instalada e funcionando na parte continental do município de Florianópolis, conforme a Lei nº 11.892/2008, é uma instituição especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nos níveis da Educação Básica e Educação Superior. É uma instituição pluricurricular, multicampi, que tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Possui 22 *campus* em funcionamento, a saber: Campus Araranguá, Campus Caçador, Campus Canoinhas, Campus Chapecó, Campus Criciúma, Campus Garopaba, Campus Gaspar, Campus Geraldo Werninghaus, Campus Florianópolis, Campus Florianópolis Continente, Campus Itajaí, Campus Joinville, Campus Jaraguá do Sul, Campus Lages, Campus São José, Campus Palhoça-Bilíngue, Campus São Lourenço do Oeste, Campus São Miguel do Oeste, Campus Urupema, Campus Xanxerê, Campus São Carlos e Campus Tubarão. O IFSC conta igualmente com um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância, responsável pelo desenvolvimento de programas de formação de professores, formação de demais profissionais de atuação na área da

educação e para a formação de gestores em geral, para atuarem nas demais áreas de gestão em serviço público.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, foi estabelecido que o IFSC tem a missão de promover a inclusão e formação de “[...] cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”, e a visão de futuro de consolidar-se como “[...] instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2014, p. 7).

Os cursos de PROEJA oferecidos no IFSC destinam-se a pessoas jovens e adultas que se encontram em defasagem idade-ano escolar do denominado ensino regular, ou a pessoas jovens e adultas afastadas das escolas por diversos motivos e que desejam retornar à escola para retomar suas trajetórias de formação escolar. São cursos oferecidos em duas modalidades: os cursos de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental, conhecido como PROEJA FIC, e cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio. Conforme Garcia e Ramos (2013), a implantação dos cursos de PROEJA no IFSC iniciou de maneira compulsória em virtude da publicação do Decreto nº 5.478/2005, que instituiu a primeira versão do PROEJA, com início do primeiro curso em 2006, organizado conforme relato a seguir:

[...] nos três primeiros semestres, chamados de módulos, os alunos cursavam o equivalente ao Ensino Médio com unidades curriculares da formação geral e, a partir do quarto semestre, os alunos migravam para os cursos técnicos subsequentes, já ofertados na Instituição e que disponibilizassem vagas. A escolha do curso para o qual o estudante migraria era feita na terceira fase depois de conhecer as especificidades de cada curso da área técnica. Os alunos podiam optar por dois cursos: primeira e segunda opção. No caso de se extrapolar o número de vagas oferecidas pelas coordenações dos cursos subsequentes, era realizado um sorteio para definir a distribuição das mesmas. Assim, esses alunos deixavam de pertencer ao PROEJA passando a ter uma nova matrícula na Instituição, agora nos cursos técnicos

de sua escolha (GARCIA; RAMOS, 2013, p. 113).

Observa-se, desse relato sobre o primeiro curso de PROEJA implantado no IFSC, que o referido curso contrariava as determinações legais do PROEJA, o Decreto nº 5.478/2005 e o Decreto nº 5.840/06, e as orientações estabelecidas nos Documentos Base PROEJA, (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a), que concebem os cursos de PROEJA como cursos integrados ou concomitantes, e esse se caracterizava pelo modo subsequente, já que os alunos primeiramente finalizavam os módulos da formação geral e, depois, formalizavam nova matrícula nos módulos da educação profissional. É possível que essa característica seja decorrente do caráter compulsório de implantação do curso, que não tenha favorecido maiores conhecimentos sobre o modo de formação integrada.

Segundo o Documento Base PROEJA (BRASIL, 2009a), a modalidade de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC consiste em curso profissionalizante integrado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Tem como finalidade oferecer a integração de conhecimentos de formação geral e formação inicial e continuada mediante a metodologia de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos sujeitos sociais que não tiveram acesso à formação escolar na denominada idade própria. Visa constituir-se em uma “[...] proposta pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores” (BRASIL, 2009a, p. 31).

A modalidade de PROEJA Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Ensino Médio objetiva o oferecimento de “[...] educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a *formação integral do educando*” (BRASIL, 2009, p. 35, grifos no original). Utilizando a modalidade de ensino da EJA, tem em vista oferecer continuidade de estudos às pessoas com 18 anos ou mais, que não concluíram o Ensino Médio, e contribuir para a formação integral e integração social ao mundo do trabalho. E mais, segundo o Documento Base PROEJA (BRASIL, 2009), afirma-se que, pela oferta dessa modalidade de PROEJA, se estará proporcionando integração social do educando e formação cidadã aos trabalhadores capaz de contribuir para fazer uma melhor leitura da realidade social, política, econômica e cultural em vista de sua inserção e atuação no mundo do trabalho, de “[...] forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos

interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2009, p. 35).

Em relação ao PROEJA Cursos de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC, em consulta ao IFSC (2012), verificou-se o oferecimento dos seguintes cursos no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) (Quadro 3).

QUADRO 3: Mapeamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC no IFSC

<i>Campus</i>	Nome do Curso	Total de Vagas	Observações
Florianópolis Continente	Operações Básicas em Cozinha	30	Formar para trabalhar como ajudante de cozinha em restaurantes, bares, bufês, dentre outros. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Operações Básicas em Cozinha.
Florianópolis Continente	Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar	30	Formar para trabalhar como garçom ou auxiliar de barman em restaurantes, bares, bufês, dentre outros. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar.
Araranguá	Eletricista: Instalador Domiciliar	25	Formar eletricista e instalador domiciliar para trabalhar em empresas de instalação elétrica ou

			como trabalhador autônomo. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Eletricista: Instalador Domiciliar.
Araranguá	Eletricista	18	Formar eletricista para trabalhar em empresas de instalação elétrica ou como trabalhador autônomo. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Eletricista
Araranguá	Costura Industrial	18	Formar em costura industrial para trabalhar em empresas de fabricação têxtil ou como trabalhador autônomo. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Costura Industrial.
Araranguá	Informática Básica	30	Formar para utilizar o computador como instrumento de trabalho e pesquisa e realizar a montagem, manutenção e configuração de computadores. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de

			Formação Inicial de Informática Básica.
Urupema	Produção e Processamento de Frutas	20	Formar para o desenvolvimento de habilidades básicas para produção e o processamento de frutas. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Produção e Processamento de Frutas.
Joinville.	Fabricação Mecânica	30	Formar mão de obra para atuação no mercado de trabalho relacionado à área metal mecânica, auxiliando no desenvolvimento de operações de usinagem ou soldagem de produtos, máquinas e equipamentos. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Fabricação Mecânica.
Lages	Auxiliar em Agroecologia	30	Formar profissionais para compreender e aplicar os fundamentos de Agroecologia na conservação dos Recursos Naturais, na sustentabilidade dos sistemas produtivos de alimentos. O estudante que concluir o curso

			receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Auxiliar em Agroecologia.
Itapema	Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar	20	Formar para trabalhar como garçom ou auxiliar de barman em restaurantes, bares, bufês, dentre outros. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar.
São Miguel do Oeste	Técnicas de Agricultura Familiar	35	Formar para promover a inclusão de trabalhadores da agricultura familiar do município de São Miguel do Oeste. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Técnicas de Agricultura Familiar.
Gaspar	Auxiliar de Escritório	30	Formar profissionais para atuar na prestação de bens e serviços e empreendedores. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Auxiliar de Escritório.

Fonte: Editais PROEJA/IFSC. Elaboração Própria (2012)

Em relação ao PROEJA Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio, em consulta ao IFSC (2012), contatou-se a oferta dos seguintes cursos no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) (Quadro 4).

QUADRO 4: Mapeamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio no IFSC

<i>Campus</i>	Nome do Curso	Total de Vagas	Observações
Florianópolis	Curso Técnico de Enfermagem PROEJA	30	Oferece formação para atuação profissional em prevenção, promoção, recuperação e reabilitação da saúde individual e coletiva. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Enfermagem.
Florianópolis Continente	Curso Técnico PROEJA em Hospedagem	30	Oferece formação para atuação profissional nos setores de recepção, governança, reservas e eventos em hotéis, pousadas e em outros meios de hospedagem. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Hospedagem.
Florianópolis Continente	Curso Técnico PROEJA em Cozinha	30	Oferece formação para produzir refeições com higiene e sanidade, dominando as etapas de pré-preparo e os

			métodos básicos de produção de alimentos. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Cozinha.
Florianópolis Continente	Curso Técnico PROEJA em Auxiliar de Cozinha	40	Oferece formação para atuação profissional como cozinheiro em restaurantes, bares, bufês, entre outros. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Auxiliar de Cozinha.
Florianópolis Continente	Curso Técnico PROEJA em Panificação e Confeitaria	30	Oferece formação para atuação profissional em panificadoras, confeitarias, minimercados, supermercados, lojas de conveniência, cafés, dentre outros. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Panificação e Confeitaria.
Florianópolis Continente	Curso Técnico PROEJA Serviços de Restaurante e Bar	30	Oferece formação para atuação profissional como garçom, maitre, barman, dentre outras ocupações, em restaurantes, bares,

			bufês, dentre outros. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Serviços de Restaurante e Bar.
Chapecó	Curso Técnico PROEJA em Eletromecânica	32	O curso oferece formação em competências profissionais gerais em eletromecânica para aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos, para explicar o funcionamento do mundo e dos processos produtivos, planejando, executando e avaliando ações de intervenção na realidade. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Eletromecânica.
Itapema	Curso Técnico PROEJA em Hospedagem	18	O curso oferece formação para trabalhar na operação dos setores de recepção, governança, reservas e eventos em hotéis, pousadas e em outros meios de hospedagem. O aluno que concluir o curso terá direito ao certificado de Ensino Médio e de Técnico em

			Hospedagem.
Jaraguá do Sul	Curso Técnico PROEJA em Vestuário	35	O curso oferece formação para trabalhar na produção industrial de empresas de fabricação têxtil. O aluno que concluir o curso terá direito ao certificado de Ensino Médio e de Técnico em Vestuário.

Fonte: Editais PROEJA/IFSC. Elaboração Própria (2012)

Por meio dos cursos de PROEJA oferecidos no IFSC, os alunos podem completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de poderem receber certificação inicial de técnico na etapa de Ensino Fundamental e de certificação de técnico na etapa do Ensino Médio. Entretanto, como se observou nos editais de divulgação, inscrição e seleção dos cursos oferecidos, nem sempre os professores do IFSC são os responsáveis pelo oferecimento das disciplinas da grade curricular correspondente à área da Educação Básica (biologia, história, geografia, filosofia, língua portuguesa, artes, etc.).

Para o oferecimento de alguns cursos, firmam-se parcerias com escolas municipais ou estaduais, nos quais os professores do IFSC atuam nas disciplinas da área de conhecimento da Educação Profissional e os professores das escolas municipais ou estaduais operam ministrando as disciplinas da área de formação geral.

Importante destacar que, e como veremos na apresentação das análises, esse tipo de estruturação dos cursos dificulta o encontro dos professores para a realização de planejamento coletivo em torno da efetivação do currículo integrado, e da formação básica e formação profissional, que possa oferecer formação integral do ser humano. E mesmo, com esse tipo de parceria, é possível que os professores, coordenadores e gestores não cheguem a se conhecer ou trocar conhecimentos a propósito da metodologia e prática pedagógica dos demais. Isso pode instaurar uma situação em que os professores das disciplinas da área da Educação Profissional, que desconhecem a metodologia do trabalho pedagógico com a Educação Básica, permaneçam sem conhecê-la, assim como pode acontecer com os professores das disciplinas da área da Educação Básica, que desconhecem a metodologia do trabalho pedagógico com a Educação

Profissional, permaneçam sem conhecê-la. E como geralmente as disciplinas da área de Educação Profissional são oferecidas por professores do IFSC e as disciplinas da área da Educação Básica são proporcionadas por professores das escolas de Educação de Jovens e Adultos, isso pode resultar na seguinte situação: professores de Educação Profissional que não conhecem a metodologia do trabalho pedagógico com alunos da Educação de Jovens e Adultos, e professores de Educação de Jovens e Adultos que não conhecem a metodologia do trabalho pedagógico com alunos da Educação Profissional.

Na próxima seção, faremos uma breve apresentação sobre o Instituto Federal Catarinense(IFC), instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, criada para promover a expansão dessa Rede em Santa Catarina, bem como do mapeamento realizado sobre os cursos de PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental e de cursos PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio, oferecidos por essa instituição.

4.3 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

O Instituto Federal Catarinense (IFC), com sua Reitoria instalada e em funcionamento no município de Blumenau, vinculado ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFC foi criado pela Lei nº 11.892/2008, mediante a integração da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, e da vinculação do Colégio Agrícola de Camboriú, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes, de Araquari, da UFSC.

O IFC possui uma estrutura multicampi, proporciona educação nos níveis da Educação Básica e Educação Superior, especializada no oferecimento de Educação Profissional e Tecnológica, nas modalidades de ensino presencial e a distância. Dentre os cursos oferecidos pelo IFC, destacam-se os cursos integrados de formação inicial e continuada de trabalhadores na etapa de Ensino Fundamental e os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de cursos integrados. O IFC atua nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica, e apresenta cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. O IFC busca

oferecer atendimento preferencial às demandas educacionais das regiões em que seus campus estão localizados e, com isso, procura contribuir no processo de transformação da realidade econômica e social de seu entorno (IFC, 2009a).

O IFC possui quinze campus e uma unidade urbana, a saber: Campus Abelardo Luz, Campus Araquari, Campus Blumenau, Campus Brusque, Campus Camboriú, Campus Concórdia, Campus Fraiburgo, Campus Ibirama, Campus Luzerna, Campus Rio do Sul, Campus Santa Rosa do Sul, Campus São Bento do Sul, Campus São Francisco do Sul, Campus Sombrio, Campus Videira e a Unidade Urbana de Rio do Sul.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, está estabelecido que o IFC tem a missão de oferecer “[...] educação de excelência, pública e gratuita, com ações de ensino, pesquisa e extensão, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioambiental, econômico e cultural”, assim como a visão institucional de se constituir em uma instituição de “[...] referência em educação, ciência e tecnologia na formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade democrática, inclusiva, social e ambientalmente equilibrada” (IFC, 2009, p. 16).

Os cursos de PROEJA são oferecidos às pessoas que não tiveram acesso ou foram afastadas da escola na denominada idade regular de ensino e que desejam retornar à escola para retomar ou iniciar seus itinerários formativos escolares. Esses cursos são ofertados tanto na modalidade de Formação Inicial Continuada – Ensino Fundamental, conhecido como PROEJA FIC, quanto na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio.

Quanto ao curso de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC, a investigação inicial ao IFC (2012) constatou o oferecimento dos seguintes cursos no Instituto Federal Catarinense (IFC) (Quadro 5).

QUADRO 5: Mapeamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental PROEJA FIC no IFC

Campus	Nome do Curso	Total de Vagas	Observações
Camboriú	Qualificação em Agroindústria	40	Oferece formação em conhecimentos de tecnologia de carne, leite, vegetais, pescados e panificação. O

			estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em qualificação em Agroindústria.
Camboriú	Turismo Integrado	40	Oferece formação em conhecimentos fundamentais para a atuação na recepção e governança em meios de hospedagem. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Turismo Integrado.
Camboriú	Auxiliar de Cozinha	30	Oferece formação para atuação profissional como cozinheiro em restaurantes, bares, bufês, entre outros. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em Auxiliar de Cozinha.
Concórdia	Aprendizagem em Informática	30	Oferece formação em conhecimentos sobre como utilizar o computador como instrumento de trabalho e pesquisa e realizar a montagem, manutenção e configuração de computadores. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial de Aprendizagem em Informática.
Concórdia	Qualificação Básica em	30	Oferece formação em conhecimentos de tecnologia

	Agroindústria		de carne, leite, vegetais, pescados e panificação. O estudante que concluir o curso receberá o certificado de Ensino Fundamental e de Formação Inicial em qualificação em Agroindústria.
--	---------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Editais PROEJA/IFC. Elaboração Própria (2012)

Em relação ao PROEJA Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio, em consulta ao IFC (2012), contatou-se a oferta dos seguintes cursos no Instituto Federal Catarinense (IFC) (Quadro 6).

QUADRO 6: Mapeamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio no IFC

Campus	Nome do Curso	Total de Vagas	Observações
Camboriú	Curso Técnico PROEJA em Hospitalidade e Lazer	30	O curso oferece formação em competências profissionais gerais para atuação nos setores de recepção, governança, reservas e eventos em hotéis, pousadas e em outros meios de hospedagem, bem como para operar em serviços nos setores de restaurantes, bares e similares, e planejamento e execução de eventos. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Hospitalidade e Lazer.
Camboriú	Curso	30	O curso oferece formação

	Técnico PROEJA em Agroindústria		e competências profissionais gerais na agroindústria para aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos nas áreas de inspeção sanitária de produtos de origem vegetal e na gestão e tecnologia de produtos alimentares de origem animal, vegetal, frutas, hortaliças, e tecnologia de produtos não alimentares de origem vegetal. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Agroindústria.
Camboriú	Curso Técnico PROEJA em Turismo	30	O curso oferece formação técnica em Guia de Turismo com domínio teórico-prático, capaz de permitir o desenvolvimento profissional com base na autonomia, competência e atuação ética. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Turismo.
Jaraguá do Sul	Curso Técnico PROEJA em Agropecuária	30	Oferece formação para atuação profissional em prevenção, promoção, recuperação e reabilitação da saúde individual e coletiva. Os estudantes que concluírem o curso

			terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Enfermagem.
Sombrio	Curso Técnico PROEJA em Informática	30	O curso oferece formação na área da informática com vistas a preparar para o mundo do mercado de trabalho, contemplando as áreas do conhecimento em tecnologias modernas e na área da ciência da informação. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Informática.
Rio do Sul	Curso Técnico PROEJA em Agropecuária	30	O curso oferece formação profissional para atuar em planejamento, execução, acompanhamento, orientação e fiscalização de projetos agropecuários na produção animal, vegetal e agroindustrial. Forma para atuação em administração de empresas rurais, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Os estudantes que concluírem o curso terão direito a receber certificado de Ensino Médio e de Técnico em Agropecuária.

Fonte: Editais PROEJA/IFC. Elaboração Própria (2012)

Mediante os cursos de PROEJA oferecidos no IFC, os estudantes podem obter formação nas etapas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da Educação Básica, bem como ter a certificação inicial de técnico na etapa de Ensino Fundamental e a certificação de técnico na etapa de Ensino Médio. Tal como verificado no IFSC, também no IFC, a maioria dos cursos de PROEJA, conforme observado nos editais de divulgação, inscrição e seleção dos cursos, são oferecidos em parcerias com escolas municipais ou estaduais, situação que resguarda espaço de atuação dos professores do IFC, no oferecimento das disciplinas da área de conhecimento da Educação Profissional, e aos professores das escolas municipais ou estaduais, oferecendo disciplinas da área de Formação Geral. Em vista da configuração desse quadro, a efetivação do currículo integrado de Formação Básica e Formação Profissional, com objetivo de oferecimento de formação integral do ser humano, pode estar comprometida em decorrência da dificuldade de planejamento das atividades pedagógicas nessas circunstâncias. Também se verificou no IFC que os alunos deverão se deslocar de uma instituição a outra para participarem das aulas. Ou seja, as aulas das disciplinas da área de conhecimento da Educação Profissional devem ser assistidas nas salas de aulas e nos laboratórios do IFC. Já as disciplinas da área de conhecimento da Formação Geral devem ocorrer nas salas de aulas das escolas de Educação de Jovens e Adultos municipais ou estaduais.

Conforme Lima Filho, Santos Cêa e Deitos (2011), de modo geral, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não tem acúmulo de experiência histórica no trabalho pedagógico com a Educação de Jovens e Adultos. Do mesmo modo, as escolas das redes públicas estaduais e municipais, que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, não possuem acúmulo de experiência de trabalho pedagógico com a Educação Profissional. Em vista disso, a organização dos cursos de PROEJA no IFC à maneira de convênios ou parcerias entre instituições de diferentes modalidades de ensino, e de modo fracionado e fragmentado, pode ter como consequência a limitação das possibilidades de realização de Educação Profissional e Educação Básica integrada para formar jovens e adultos trabalhadores, conforme os princípios da formação integral do educando enunciados no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009). Assim mais uma vez o enunciado pode se restringir ao espaço do “[...] otimismo, da boa intenção e da promessa e a prática revelar-se como reiteração da exclusão” (LIMA FILHO; SANTOS CÊA; DEITOS, 2011, p. 35). Isso denota que, além de discursos e boas intenções, para se efetivar uma

política pública de educação com qualidade, requer-se a garantia permanente de recursos financeiros públicos, para assegurar, por exemplo, a necessária infraestrutura e formação de professores das instituições proponentes dos cursos.

Na próxima seção, faremos a apresentação da análise de dados das entrevistas realizadas com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais dos cursos de PROEJA, oferecidos no IFSC, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente. Tomando como eixos de análise os recursos e fontes de financiamentos, a infraestrutura: obras e equipamentos, a gestão do programa, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a educação integrada, o trabalho como princípio educativo, as condições de trabalho dos profissionais da educação e a trajetória formativa dos estudantes nos cursos, procuramos mostrar a realidade e contradições no processo de implantação e implementação dos cursos de PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente.

4.4. ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSC: CAMPUS FLORIANÓPOLIS E CAMPUS FLORIANÓPOLIS CONTINENTE

O Instituto Federal Santa Catarina Campos Florianópolis (IFSCCF), localizado da Avenida Mauro Ramos, nº 950, Centro de Florianópolis, tem a sua origem na Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, criada em 1º de setembro de 1910, passando pelo Liceu Industrial de Santa Catarina, Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETFSC, Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFETSC, e finalmente Instituto Federal de Santa Catarina, em 29 de dezembro de 2008, com a publicação da Lei 11.892/2008.

O IFSCCF possui uma estrutura organizacional composta pela Direção Geral do Campus, Vice - Direção Geral do Campus, Diretoria de Administração, Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Diretoria de Ensino. Vinculados à Diretoria de Ensino estão os departamentos acadêmicos, a saber, Departamento de Construção Civil (DACC), Departamento de Eletrônica (DAELH), Departamento de Eletrotécnica (DAE), Departamento de Metal e Mecânica (DAMM), Departamento de Linguagem, Tecnologia e Ciência (DALTEC) e Departamento de Saúde e Serviços (DASS). Vinculados aos departamentos acadêmicos estão as coordenações, como a Coordenação Pedagógica, Coordenação de Pesquisa e Extensão, Coordenação de Pós-

Graduação, Coordenação de Ingresso, Coordenação de Estágio, Coordenação de Apoio Acadêmico e coordenações de cursos.

O IFSCCF oferece 6 (seis) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 12 (doze) Cursos Técnicos Subsequentes (curso técnico para quem já possui o Ensino Médio), 8 (oito) Cursos Superiores de Tecnologia (curso em nível superior para quem já possui o Ensino Médio), 4 (quatro) Cursos de Graduação (Curso em nível superior para quem já possui o Ensino Médio) e 7 (sete) Cursos de Pós-Graduação (6 cursos em nível de Especialização *Lato Sensu* e 1 em nível de Mestrado *Stricto Sensu*).

O curso de PROEJA que investigamos no IFSCCF foi o Curso Técnico de Enfermagem oferecido pelo Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços, a partir de 2009. Antes do oferecimento do curso de PROEJA Técnico em Enfermagem, as primeiras experiências de PROEJA no IFSCCF, foram realizadas na forma de Curso PROEJA Subsequente⁵⁶.

Conforme Coan (2008), Silva (2012) e Garcia e Ramos (2013) o PROEJA iniciou no IFSCCF, então CEFETSC Unidade Florianópolis, no primeiro semestre de 2006, a partir da transformação do Ensino Médio para Jovens e Adultos – EMJA em curso de PROEJA. Essas primeiras experiências de PROEJA foram organizadas de modo que nos três primeiros semestres dos cursos, denominados de primeiros módulos, os alunos cursavam a carga horária de estudos equivalente ao Ensino Médio, com unidades curriculares de formação geral e, a partir do

⁵⁶ O Decreto 5.154/2004, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996, que se referem à Educação Profissional, no artigo 4º, parágrafo 1º, estabelece que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será articulada nas formas integrada, concomitante e subsequente. A forma subsequente deve ser oferecida somente para quem já tenha concluído o Ensino Médio. O Decreto 5.840/2006, no artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece duas formas de oferecimento de cursos de PROEJA: integrada ou concomitante. A forma subsequente não é prevista pelo Decreto que institui o PROEJA, justificado pelo Documento Base PROEJA Brasil (2009): “optou-se pela não admissão da forma subsequente, entre outros fatores, pelo fato da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA. Além disso, esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil. Assim, torna-se inviável a elaboração de um projeto político-pedagógico único” (BRASIL, 2009, p. 40).

quarto semestre, os alunos eram encaminhados para os cursos técnicos subsequentes, ofertados pela Instituição e que disponibilizassem vagas.

Essa primeira forma de PROEJA, configurada mediante a incorporação do EMJA aos cursos técnicos subsequentes, conforme Coan (2008) foi praticada com atropelamentos de prazos, sem previa discussão e sem a realização de estudos sobre o entendimento da proposta do PROEJA, o que representou “[...] um possível descompasso entre os objetivos do PROEJA e em relação às necessidades e às expectativas e desejos dos educandos” (COAN, 2008, p. 41). Desse modo, os alunos provenientes do EMJA, deixavam essa modalidade de ensino e passavam a ser considerados alunos dos cursos técnicos subsequentes, que os recebiam a partir do quarto semestre, Módulo VI, e juntos aos demais alunos das turmas regulares das áreas técnicas, teriam que se adaptar às normas e metodologias de ensino e aprendizagem que caracterizavam os respectivos cursos técnicos subsequentes e que não levavam em consideração as características específicas de ensino e aprendizagem do público da Educação de Jovens e Adultos. Com isso se praticava incongruências em relação à dimensão teórica do PROEJA e em relação à especificidade acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos de PROEJA do IFSC, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente investigados são: Curso PROEJA Técnico em Enfermagem, Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, Curso PROEJA Técnico em Cozinha, Curso PROEJA Técnico em Gastronomia, Curso PROEJA FIC em Operações Básicas de Cozinha e Curso PROEJA FIC em Serviços de Restaurante e Bar e em relação aos quais efetuamos entrevistas como parte do acompanhamento do desdobramento desse Programa.

O Curso PROEJA Técnico de Enfermagem oferecido pelo IFSCCF⁵⁷, conforme apresentado em seu Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Enfermagem, CEFETSC (2008), possui carga horária de 2.400 horas-aula, com 600 horas-aula de estágio supervisionado, periodicidade letiva semestral, matrícula por fase (6 fases/3 módulos), prazo de integralização da carga horárias de no

⁵⁷ Depois das primeiras experiências de cursos PROEJA, tipos subsequentes, oferecidos pelo IFSCCF, foi ofertado o Curso PROEJA Técnico em Enfermagem, na forma integrada e o Curso PROEJA Técnico em Cozinha, na forma integrada, realizado em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina Campus Florianópolis Continente - IFSCFC.

mínimo 6 (seis) semestres e no máximo 12 (doze) semestres, com o oferecimento de 30 (trinta) vagas por semestres e 60 (sessenta) vagas por ano. A forma de acesso ao curso ocorre mediante duas etapas: sorteio público de até o dobro de candidatos ao número das vagas oferecidas e realização de entrevistas individuais para a identificação do perfil do aluno quanto à área do curso. Essa forma de ingresso é justificada como um meio para colaborar na permanência dos alunos no curso e como tentativa de enfrentamento ao problema da evasão escolar. Para se candidatar às vagas do Curso PROEJA Técnico em Enfermagem, as pessoas devem possuir idade mínima de 21 (vinte e um) anos e o Ensino Fundamental completo (CEFETSC, 2008).

O currículo do Curso PROEJA Técnico de Enfermagem foi organizado em três módulos de 800 horas-aula, subdivididos em fases de 400 horas-aula, totalizando a carga horária de 2.400 horas-aula, planejadas para serem desenvolvidas ao longo de três anos. Desse total de carga horária, aproximadamente 1.000 horas-aula, são planejadas para serem oferecidas mediante o trabalho pedagógico integrado, desenvolvido nos componentes curriculares⁵⁸ e por professores que

⁵⁸ São denominados de componentes curriculares os conteúdos sistematizados, as disciplinas acadêmicas, as matérias ou conteúdos curriculares que compõem a grade curricular de determinado curso em determinado nível de ensino. Na LDBEN se utiliza o termo componente curricular correspondente a termos como disciplina, matéria, estudo, conhecimento, ensino, conteúdo curricular. No Parecer CNE/CEB nº 11/2010 foi estabelecido que “[...] os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2013, p.114). Os sistemas educativos ou as instituições educacionais tem autonomia para definir os componentes curriculares que melhor configuram suas concepções pedagógicas e que sejam correspondentes às propostas curriculares, aos interesses do processo de aprendizagem e à proposta de trabalho que julgarem compatível com a concepção de sujeitos que desejarem formar. Nesse sentido a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, estabelece: “[...] os componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (CNE/CEB, 2010, art. 14º, § 2º).

compõem as áreas da Formação Geral e da Formação Profissional. As demais horas-aula do curso são assim distribuídas: 560 horas-aula para o desenvolvimento da Formação Geral e 840 horas-aula para o desenvolvimento da Formação Técnica em Enfermagem, sendo que a carga horária da Formação Geral é concentrada, mais efetivamente, nas três primeiras fases e a carga horária da Formação Técnica em Enfermagem é congregada com maior ênfase nas três últimas fases.

O Instituto Federal de Santa Catarina Campos Florianópolis Continente (IFSCCFC) localizado na parte continental de Florianópolis, na Rua 14 de julho, nº 150, Bairro de Coqueiros, foi criado em agosto de 2006, a partir da federalização da Escola Catarinense de Gastronomia⁵⁹, como resultado do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Campus oferece cursos gratuitos de Educação Profissional nas áreas de Turismo, Hospitalidade e Lazer, voltados ao atendimento de serviços e atividades turísticas e de lazer em consonância com as demandas de vida socioeconômica da região.

O IFSCCFC possui uma estrutura organizacional composta pela Direção Geral do Campus, Assessoria da Direção, Departamento de Administração e Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Estão vinculados ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Coordenação Pedagógica, Coordenação de Pesquisa e Extensão, Coordenação de Pós-Graduação, Coordenação de Ingresso, Coordenação de Estágio, Coordenação de Apoio Acadêmico e as coordenações de cursos. Os cursos oferecidos são os seguintes: Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação para a Diversidade com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, Curso Técnico Subsequente em Gastronomia, Curso Técnico Subsequente em Eventos, Curso Técnico Subsequente em Turismo e Curso Técnico Subsequente em Panificação e Confeitaria; Cursos de Qualificação Formação Inicial e Continuada – FIC em: Aperfeiçoamento no Serviço de Vinho e Bar, Cerimonialista e Mestre de Cerimônias, Confeitaria Básica, Cozinha Básica, Garçom, Línguas Estrangeiras: Inglês e

⁵⁹ A Escola Catarinense Gastronomia foi um projeto conjunto do MEC, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e da Fundação Instituto Nacional de Artes Culinárias (FINAC), com apoio do Governo do Estado de Santa Catarina e da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Localizada na parte continental de Florianópolis, na entrada do bairro de Coqueiros, ao lado da Ponte Pedro Ivo Campos, oferecia cursos na área de turismo e hospitalidade.

Espanhol, Manipulador de Alimentos, Panificação Básica; Cursos PRONATEC: Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Pessoal, Espanhol Básico, Inglês Básico, Auxiliar de Cozinha, Garçom, Organizador de Eventos, Padeiro, Pizzaiolo, Recepcionista em Meios de Hospedagem, Atendente de Lanchonete, Padeiro Mulheres Mil; e os Cursos PROEJA: Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, Curso PROEJA Técnico em Cozinha, Curso PROEJA Técnico em Gastronomia, Curso PROEJA FIC em Operações Básicas de Cozinha e Curso PROEJA FIC em Serviços de Restaurante e Bar.

A oferta de PROEJA pelo IFSCCFC iniciou em 2008 mediante o Curso PROEJA FIC Habilidades Básicas de Panificação realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São José – SC. Segundo Scheuer, Rocha e Brognoli (2012), devido ao IFSCCFC possuir um quadro de professores, em sua grande maioria, composto por profissionais da área técnica, para a realização de cursos de PROEJA foi necessário firmar parcerias com o IFSCCF, Secretarias Municipais de Educação e Secretaria Estadual de Santa Catarina. Para o oferecimento do Curso PROEJA FIC Habilidades Básicas de Panificação foi efetivada a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São José – SC, que ficou com a responsabilidade de garantir a oferta das disciplinas pertencentes à Formação Geral, estruturadas em torno do 1280 horas-aula e o IFSCCFC em oferecer 320 horas-aula de Educação Profissional do referido curso.

O Curso PROEJA FIC Habilidades Básicas de Panificação efetivado pelo IFSCCFC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São José – SC, aconteceu durante os anos de 2008 a 2010, no período noturno e em dois momentos distintos: as disciplinas de Formação Geral ocorriam durante quatro dias da semana em uma unidade escolar do referido município localizada no bairro Cerraria e as disciplinas da Educação Profissional ocorriam uma vez por semana das dependências do IFSCCFC. Do total de 36 (trinta e seis) vagas oferecidas apenas 17 (dezesete) alunos efetivaram matrículas, dos quais, 5 (cinco) alunos abandonaram o curso. Segundo Scheuer, Rocha e Brognoli (2012) a pouca procura pelo curso ocorreu devido a boicote às inscrições promovido por “[...] grupos minoritários da própria comunidade, resistente à direção da escola” e os motivos para o abandono dos alunos ao curso foi por “[...] a) falta de interesse pelo curso; b) trabalhadores que não têm com quem deixar os filhos; c)

mulheres impedidas pelos maridos” (SCHEUER; ROCHA; BROGNOLI, 2012, p. 24).

A partir de 2011 o IFSCCFC se propôs ampliar a oferta de cursos de PROEJA e para isso estabeleceu parcerias com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED, com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e com o IFSCCF. Em decorrência dessas parcerias foram ofertados os seguintes Cursos PROEJA: Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, Curso PROEJA Técnico em Cozinha, Curso PROEJA Técnico em Gastronomia, Curso PROEJA FIC em Operações Básicas de Cozinha e Curso PROEJA FIC em Serviços de Restaurante e Bar.

Os Projetos Pedagógicos de Cursos, dos cursos PROEJA do IFSCCFC que analisamos, são resultantes de um processo de elaboração dos projetos dos cursos, com a participação de equipes de educadores envolvidos nos cursos (professores, coordenação pedagógica, gestores educacionais) do IFSCCFC e das instituições parceiras, com a colaboração de assessoria pedagógica contratada para auxiliar na elaboração dos projetos e no acompanhamento e avaliação das experiências em PROEJA. Esse processo de elaboração dos cursos ocorreu durante o primeiro semestre letivo de 2011, motivado pelo estudo e debates sobre as concepções e princípios:

[...] o trabalho como princípio educativo; a interdisciplinaridade; o respeito aos saberes dos educandos; mundo do trabalho e formação para o exercício da cidadania e para as especificidades dos sujeitos jovens e adultos; concepção de escola unitária; integração curricular e metodológica da Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (SILVA; SILVA, 2012, p. 123-124).

O Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar oferecido pelo IFSCCFC, conforme apresentado em seu Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, IFSCCFC (2011), é resultante da parceria estabelecida entre o IFSCCFC e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pelo Acordo de Cooperação nº 032/2010/IFSC, de 13 de setembro de 2010, mediante o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis –

CEJA Florianópolis. Conforme o referido convênio, cláusula quinta, parágrafos 1º e 2º, a carga horária do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, referente à Educação Profissional será ministrada nas dependências do IFSCCFC, pelos professores do IFSCCFC e a carga horária correspondente à Formação Geral será ministrada nas dependências do CEJA Florianópolis, pelos professores do CEJA Florianópolis (IFSC, 2010).

O funcionamento do curso é no horário noturno, com o total de 30 (trinta) vagas anuais, preenchidas por pessoas que participarem do Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC)⁶⁰, tendo as mesmas, prioridades de direito às vagas do curso e por isso automaticamente matriculadas; e preenchidas mediante seleção por meio de sorteio público, com presença obrigatória dos inscritos e realização de entrevista acolhimento para conhecer o perfil dos alunos em relação à área de atuação do curso. A realização das inscrições é prevista mediante preenchimento de formulário *on-line* ou

⁶⁰ O Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) promove o reconhecimento e a certificação formal dos conhecimentos, saberes e habilidades de trabalhadores, jovens e adultos, adquiridos mediante o exercício de uma profissão sem antes realizar cursos de Educação Profissional. Mediante o CERTIFIC os trabalhadores que demonstrarem conhecimentos relativos ao exercício de seus trabalhos, recebem certificados que formalizam o domínio de conhecimentos adquiridos. O CERTIFIC também é utilizado para o encaminhamento de trabalhadores que não têm o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio para realizarem seus estudos, nessas etapas da Educação Básica em turmas de EJA ou PROEJA. O Governo Federal mediante o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), criou a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC, pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082/2009, de 20 de novembro de 2009, substituída pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014, de 2 de maio de 2014, que reorganiza a Rede CERTIFIC. Conforme a Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014, a Rede CERTIFIC é constituída pela articulação entre: “I - os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego; II - os órgãos, instituições e entidades governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização e regulamentação profissional; III - as entidades representativas de trabalhadores e empregadores; IV - as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal; V - as redes públicas estaduais, distrital e municipais de Educação Profissional e Tecnológica; e VI - as instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA)” (MEC/MTE, 2014, art. 11).

presencialmente no IFSCCFC e no CEJA Florianópolis. Em caso do número de inscrito ultrapassar o número de vagas oferecidas, o processo de seleção reserva 50% (cinquenta por cento) das vagas para pessoas que possuem experiência de trabalho nas áreas de turismo e hospitalidade e as demais 50% (cinquenta por cento) das vagas devem ser sorteadas entre os demais inscritos. Os requisitos necessários para o acesso ao curso são: ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos ou completar até a data da matrícula, ter concluído o Ensino Fundamental e não ter concluído o Ensino Médio (IFSCCFC, 2011).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, IFSCCFC (2011), o Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar é oferecido mediante a forma de currículo integrado, integrando as seguintes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias. A integração dessas áreas de conhecimento em cada semestre letivo, segundo o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011), deverá ocorrer mediante o componente curricular denominado de Oficina de Integração, que deve ser planejado pelos professores de todas as áreas do conhecimento, e oferecido sob a coordenação de, no mínimo, um professor das áreas da Formação Geral e um professor da área da Educação Profissional. A carga horária distribuída entre as áreas do conhecimento deve observar a seguinte configuração: Ciências Humanas e suas Tecnologias: 340 horas-aula, das quais 100 horas-aula serão oferecidas mediante Oficinas de Integração; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: 460 horas-aula, das quais 100 horas-aula serão ministradas mediante Oficinas de Integração; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: 400 horas-aula, das quais 100 horas-aula serão trabalhadas nas Oficinas de Integração; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias: 800 horas-aula, das quais 100 horas-aula deverão ser ofertadas nas Oficinas de Integração.

O componente curricular Oficinas de Integração consiste de

[...] momentos de encontro entre educadores e educandos do curso, visando retomar e relacionar os temas e conteúdos trabalhados nas unidades curriculares e nas quatro áreas do conhecimento. São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos educandos perceber

em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais (IFSCCFC, 2011, p. 13).

O Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar possui carga horária de 2.000 horas-aula, sendo 1.200 horas-aula de Formação Geral e 800 horas-aula de Educação Profissional e periodicidade letiva semestral, perfazendo o prazo mínimo de 5 (cinco) semestres. A cada semestre são trabalhadas 400 horas-aula, das quais 100 horas-aula são reservadas para serem realizadas na forma de Atividades Complementares, sendo a carga horária deste componente curricular ministrada proporcionalmente nas áreas de Formação Geral e Educação Profissional, considerando como Atividades Complementares as seguintes atividades:

Participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música, eventos de um modo geral); Leitura de livros, jornais e revistas (resumo, sínteses, fichamentos, apresentação oral ou escrita); Síntese de filmes assistidos ou programas de televisão; Idas a cinema, teatro; Participação em associações comunitárias; Participação em cursos e palestras diversos; Realização de atividades propostas pelos professores (pesquisas na comunidade, entrevistas); Passeios, saídas programadas a museus, parques, visitas técnicas, etc. (IFSCCFC, 2011, p. 16).

Observamos que a carga horária total do Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, 2.000 horas-aula, contraria os princípios do Decreto nº 5840/2006, que no artigo 4º estabelece: “[...] os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentos horas” (BRASIL, 2006, art. 4º). Outra observação que fazemos se refere à carga horária oferecida para o componente curricular denominado Atividades Complementares, 100 horas-aula por semestre, perfazendo o total de 500 horas-aula ao longo do curso, ou seja, 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total do curso são reservadas às Atividades Complementares. O referido curso contraria a legislação do PROEJA quanto à determinação de carga horária mínima, oferecendo 400 horas-aula a menos do que é determinado, e oferece 500 horas-aula de

Atividades Complementares sem definir critérios para a realização dessas atividades, sem prever recursos didáticos pedagógicos e procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem do referido componente curricular. Isso passa a impressão de que a aprendizagem das Atividades Complementares poderia ocorrer de maneira espontânea, instantânea e voluntarista, ao gosto e preferência de estudo de cada aluno. Como sabemos, a atividade de aprendizagem requer no mínimo planejamento, disciplina e constante processo de envolvimento, reflexões e aproximações sucessivas a cerca do objeto de estudo para reelaborar e sistematizar o conhecimento.

Avaliamos ainda como problemático, o acervo bibliográfico do Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, relacionado no Projeto Pedagógico do Curso, IFSCCFC (2011), que é composto exclusivamente por obras relacionadas à área de Turismo, com títulos de obras exclusivos na área de Turismo, sendo que o curso é de formação técnica na área de Serviços de Restaurante e Bar. Isso demonstra dificuldades no processo de compreensão da totalidade da estrutura curricular do curso, além de poder resultar em dificuldades no acesso à referência bibliográfica básica do curso pelos alunos.

O Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria oferecido pelo IFSCCFC, conforme apresentado em seu Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, IFSCCFC (2011a), é resultante da parceria estabelecida entre o IFSCCFC e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pelo Acordo de Cooperação nº 032/2010/IFSC, de 13 de setembro de 2010, mediante o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis – CEJA Florianópolis. Conforme o referido convênio, mencionado anteriormente, a carga horária do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria referente à Educação Profissional, deve ser ministrada nas dependências do IFSCCFC pelos professores do IFSCCFC e a carga horária correspondente à Formação Geral será ministrada nas dependências do CEJA Florianópolis por seus professores (IFSC, 2010).

O funcionamento do curso é no horário noturno, com o total de 30 (trinta) vagas anuais, preenchidas mediante seleção por meio de sorteio público, com presença obrigatória dos inscritos e realização de entrevista acolhimento para conhecer o perfil dos alunos em relação à área de atuação do curso. As inscrições podem ser realizadas mediante preenchimento de formulário *on-line* ou presencialmente no IFSCCFC e no CEJA Florianópolis. Em caso do número de inscrito ultrapassar o número de vagas oferecidas, o processo de seleção reserva 50%

(cinquenta por cento) das vagas para pessoas que possuem experiência de trabalho nas áreas de turismo e hospitalidade e as demais 50% (cinquenta por cento) das vagas devem ser sorteadas entre os demais inscritos. Os requisitos necessários para o acesso ao curso são: ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos ou completar até a data da matrícula, ter concluído o Ensino Fundamental e não ter concluído o Ensino Médio. Pessoas que participarem do CERTIFIC terão prioridade de direito às vagas do curso, sendo as mesmas automaticamente matriculadas (IFSCCFC, 2011a).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011a), o Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria é oferecido mediante a forma de currículo integrado, integrando as seguintes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias. A integração dessas áreas de conhecimento em cada semestre letivo, segundo o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011a), deverá ocorrer mediante a disciplina Oficina de Integração, que deve ser planejada pelos professores de todas as áreas do conhecimento, e oferecida sob a coordenação de, no mínimo, um professor das áreas da Formação Geral e um professor da área da Educação Profissional. A carga horária distribuída entre as áreas do conhecimento deve observar a seguinte configuração: Ciências Humanas e suas Tecnologias: 360 horas-aula, das quais 120 horas-aula serão oferecidas mediante Oficinas de Integração; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: 440 horas-aula, das quais 120 horas-aula serão ministradas mediante Oficinas de Integração; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: 400 horas-aula, das quais 120 horas-aula serão trabalhadas nas Oficinas de Integração; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias: 1.200 horas-aula, das quais 120 horas-aula deverão ser ofertadas nas Oficinas de Integração.

O Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria possui carga horária de 2.400 horas-aula, sendo 1.200 horas-aula de Formação Geral e 1200 horas-aula de Educação Profissional e periodicidade letiva semestral, perfazendo o prazo mínimo de 6 (seis) semestres. Das 400 horas-aula semestrais, 100 horas-aula são de Atividades

Complementares, sendo sua carga horária trabalhada proporcionalmente entre as áreas de Formação Geral e Educação Profissional⁶¹.

Observamos que a carga horária reservada ao componente curricular Atividades Complementares, 100 horas-aula por semestre, 600 horas-aula ao longo do curso, ou seja, 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total do curso, é formulada de maneira problemática, tal como referimos anteriormente em relação ao componente curricular Atividades Complementares do Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar.

O acervo bibliográfico do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, relacionado no Projeto Pedagógico do Curso, IFSCCFC (2011a), é composto de obras que se referem à área de Turismo, com títulos de obras da área de Turismo, sendo que o curso é de formação técnica na área de Panificação e Confeitaria. Também não consta no acervo bibliográfico inventariado, nenhum título relacionado às áreas de Formação Geral. Em nossa avaliação, isso demonstra dificuldade no processo de compreensão da totalidade da estrutura curricular do curso, o que pode resultar em problemas para a possibilidade de articular a perspectiva de integração educacional, integrando Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, assim como possíveis dificuldades no acesso à referência bibliográfica básica do curso pelos alunos.

O Curso PROEJA Técnico em Cozinha oferecido pelo IFSCCFC, conforme apresentado em seu Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Cozinha, IFSCCFC (2011b), é resultante da parceria estabelecida entre o IFSCCFC e o IFSCCF e tem o objetivo de oferecer “[...] escolarização e oportunidade de direitos, bem como o acesso a saberes tecnológicos capazes de conduzir ao exercício da cidadania e de uma profissão” (IFSCCFC, 2011b, p. 4). Mediante essa parceria a carga horária do Curso PROEJA Técnico em Cozinha, referente à Educação Profissional será oferecida nas dependências do IFSCCFC, por seu corpo docente e a carga horária apropriada à Formação Geral deve ser fornecida nas dependências do IFSCCF por seus professores.

O funcionamento do curso é no horário noturno, com o total de 30 (trinta) vagas anuais, preenchidas mediante seleção por meio de

⁶¹ As atividades a serem desenvolvidas pelo componente curricular Atividades Complementares do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria são as mesma já assinalada para o Técnico em Serviços de Restaurante e Bar.

sorteio público, com presença obrigatória dos inscritos e realização de entrevista acolhimento para conhecer o perfil dos alunos em relação à área de atuação do curso. As inscrições podem ser realizadas mediante preenchimento de formulário *on-line* ou presencialmente no IFSCCFC e no IFSCCF. Nos locais de inscrição será disponibilizado computadores, assim como servidores à disposição dos candidatos para auxiliar nas matrículas. As pessoas participantes do CERTIFIC terão prioridade de direito às vagas, constituindo-se o processo de reconhecimento e certificação de saberes e conhecimentos sobre as profissões exercidas, parte constitutiva do acesso ao curso (IFSCCFC, 2011b).

Em caso do número de inscrito ultrapassar o número de vagas oferecidas, o processo de seleção reserva 50% (cinquenta por cento) das vagas para pessoas que possuem experiência de trabalho nas áreas de turismo e hospitalidade e as demais 50% (cinquenta por cento) das vagas serão sorteadas entre os demais inscritos. Os requisitos necessários para o acesso ao curso são: ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos ou completar até a data da matrícula, ter concluído o Ensino Fundamental e não ter concluído o Ensino Médio. A finalidade das entrevistas de acolhimento é de conhecer melhor os prováveis alunos, assim como tentar estabelecer o vínculo acadêmico entre estes e as instituições educacionais envolvidas no oferecimento do curso. Após a realização das entrevistas os candidatos selecionados deverão efetuar a realização de suas matrículas no prazo mínimo de 2 (dois) dias uteis (IFSCCFC (2011b).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011b), o Curso PROEJA Técnico em Cozinha é oferecido mediante a forma de currículo integrado, integrando as seguintes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias. A integração dessas áreas de conhecimento em cada semestre letivo, segundo o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011b), deverá ocorrer mediante a disciplina Oficinas de Integração, que deve ser planejada pelos professores de todas as áreas do conhecimento, e oferecida sob a coordenação de, no mínimo, um professor das áreas da Formação Geral e um professor da área da Educação Profissional.

A carga horária distribuída entre as áreas do conhecimento deve observar a seguinte configuração: Ciências Humanas e suas Tecnologias: 380 horas-aula, das quais 80 horas-aula serão oferecidas mediante Oficinas de Integração; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: 420 horas-aula, das quais 60 horas-aula serão

ministradas mediante Oficinas de Integração; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: 400 horas-aula, das quais 80 horas-aula serão trabalhadas nas Oficinas de Integração; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias: 1.200 horas-aula, das quais 220 horas-aula deverão ser ofertadas nas Oficinas de Integração.

O Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria possui carga horária de 2.400 horas-aula, sendo 1.200 horas-aula de Formação Geral e 1200 horas-aula de Educação Profissional e periodicidade letiva semestral, perfazendo o prazo mínimo de 6 (seis) semestres. Das 400 horas-aula semestrais, 100 horas-aula são de Atividades Complementares, sendo sua carga horária trabalhada proporcionalmente entre as áreas de Formação Geral e Educação Profissional⁶².

Observamos que a carga horária dedicada ao componente curricular Atividades Complementares, 100 horas-aula por semestre, 600 horas-aula ao longo do curso, ou seja, 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total do curso, apresenta a mesma problemática, referida anteriormente em relação às Atividades Complementares dos Cursos PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar e Técnico em Panificação e Confeitaria, inclusive com a mesma proposta de atividades a serem desenvolvidas⁶³.

O acervo bibliográfico do Curso PROEJA Técnico em Cozinha, inventariado no Projeto Pedagógico do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria, IFSCCFC (2011b), é composto de obras com título na área de Turismo, sendo que o curso é de formação técnica na área de Cozinha. Também não consta no acervo bibliográfico catalogado, nenhum título de obra relacionado às áreas de Formação Geral. Quanto a isso, apresentamos a mesma avaliação feita em relação ao Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, que ressalta a preocupação quanto a possíveis dificuldades de efetivação da perspectiva de integração educacional, em integrar currículos e modalidades da Educação Básica.

O Curso PROEJA Técnico em Hospedagem oferecido pelo IFSCCFC, conforme apresentado em seu Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, IFSCCFC (2011c), é resultante da

⁶² O Projeto Pedagógico do Curso do curso PROEJA Técnico em Cozinha apresenta as mesmas alternativas de Atividades Complementares do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria.

⁶³ O acervo bibliográfico apresentado no Projeto Pedagógico de Curso – PPC do Curso PROEJA Técnico em Cozinha apresenta a mesma problemática do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria referida anteriormente.

parceria estabelecida entre o IFSCCFC e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Acordo de Cooperação nº 032/2010/IFSC, de 13 de setembro de 2010, por intermédio do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo de Itapema – NAES Itapema. Conforme o Acordo de Cooperação mencionado, a carga horária do Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, referente à Educação Profissional será oferecida em salas de aula e laboratórios do IFSCCFC, por seus professores e a carga horária correspondente à Formação Geral deverá ser oferecida no NAES Itapema, pelos professores do NAES Itapema, Município de Itapema (IFSC, 2010).

O referido curso foi planejado com o envolvimento de profissionais das duas instituições e tem o objetivo de proporcionar processo de “[...] escolarização e oportunidade de resgate de seus direitos, bem como o acesso a saberes tecnológicos que os conduzirá ao exercício de sua cidadania e de uma profissão” (IFSCCFC, 2011c, p. 5).

O funcionamento do curso é no horário noturno, com o total de 30 (trinta) vagas anuais, preenchidas mediante seleção por meio de sorteio público, com presença obrigatória dos inscritos e realização de entrevista acolhimento para conhecer o perfil dos alunos em relação à área de atuação do curso. As inscrições podem ser realizadas mediante preenchimento de formulário *on-line* ou presencialmente no IFSCCFC e no IFSCCF. Nos locais de inscrição será disponibilizado computadores, assim como servidores à disposição dos candidatos para auxiliar nas matrículas. As pessoas participantes do CERTIFIC terão prioridade de direito às vagas, constituindo-se o processo de reconhecimento e certificação de saberes e conhecimentos sobre as profissões exercidas, parte constitutiva do acesso ao curso (IFSCCFC, 2011c).

Em caso do número de inscrito ultrapassar o número de vagas oferecidas, o processo de seleção reserva 50% (cinquenta por cento) das vagas para pessoas que possuem experiência de trabalho nas áreas de turismo e hospitalidade e as demais 50% (cinquenta por cento) das vagas serão sorteadas entre os demais inscritos. Os requisitos necessários para o acesso ao curso são: ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos ou completar até a data da matrícula, ter concluído o Ensino Fundamental e não ter concluído o Ensino Médio. A finalidade das entrevistas de acolhimento é de conhecer melhor os prováveis alunos, assim como tentar estabelecer o vínculo acadêmico entre estes e as instituições educacionais envolvidas no oferecimento do curso. Após a realização das entrevistas os candidatos selecionados deverão efetuar a realização de suas matrículas no prazo mínimo de 2 (dois) dias úteis (IFSCCFC, 2011c).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso IFSCCFC (2011c), o Curso PROEJA Técnico em Hospedagem é oferecido mediante a forma de currículo integrado, integrando as seguintes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias. A integração dessas áreas de conhecimento em cada semestre letivo, segundo o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011c), deverá ocorrer mediante a disciplina Oficinas de Integração, que deve ser planejada pelos professores de todas as áreas do conhecimento e oferecida sob a coordenação de, no mínimo, um professor das áreas da Formação Geral e um professor da área da Educação Profissional (IFSCCFC, 2011c).

A carga horária distribuída entre as áreas do conhecimento deve observar a seguinte configuração: Ciências Humanas e suas Tecnologias: 340 horas-aula, das quais 100 horas-aula serão oferecidas mediante Oficinas de Integração; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: 460 horas-aula, das quais 100 horas-aula serão ministradas mediante Oficinas de Integração; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: 400 horas-aula, das quais 100 horas-aula serão trabalhadas nas Oficinas de Integração; e Mundo do Trabalho e suas Tecnologias: 800 horas-aula, das quais 100 horas-aula deverão ser ofertadas nas Oficinas de Integração.

O Curso PROEJA Técnico Hospedagem oferece carga horária total de 2.000 horas-aula, sendo 1.200 horas-aula de Formação Geral e 800 horas-aula de Educação Profissional e periodicidade letiva semestral, perfazendo o prazo mínimo de 5 (cinco) semestres. Das 400 horas-aula semestrais, 100 horas-aula são de Atividades Complementares, sendo sua carga horária trabalhada proporcionalmente entre as áreas de Formação Geral e Educação Profissional.⁶⁴

Como comentado em relação à carga horária total do Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, a carga horária do Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, com 2.000 horas-aula, contraria as determinações do Decreto nº 5840/2006, que estabelece carga horária mínima de 2.400 horas-aula. Também ressaltamos que a carga horária reservada às Atividades Complementares, 100 horas-aula por semestre, perfazendo o total de 500 horas-aula ao longo do curso, ou seja, 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total dos cursos,

⁶⁴ O PPC do Curso PROEJA Técnico em Hospedagem apresenta as mesmas alternativas de Atividades Complementares do Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria.

pode apresentar os mesmos problemas referidos ao Curso PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, devido as mesmas justificativas, ou seja, falta de definição de critérios para a realização das atividades, não previsão de recursos didáticos pedagógicos e não antevisto de procedimentos de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem do referido componente curricular.⁶⁵

Os Cursos PROEJA FIC Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar oferecidos pelo IFSCCFC, conforme apresentados no Projeto Pedagógico de Curso PROEJA FIC: Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, IFSCCFC (2011d), são resultantes da parceria firmada entre o IFSCCFC e a Prefeitura Municipal de Florianópolis, Convênio de Cooperação nº 049/2011/IFSC, de 14 de outubro de 2011, por intermédio da EB de Educação de Jovens e Adultos Centro I Florianópolis – EJA Centro I Florianópolis. Conforme o referido Convênio de Cooperação, a carga horária dos Cursos PROEJA FIC Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, correspondente à Formação Geral, será oferecida nas dependências da EJA Centro I Florianópolis, pelos professores da EJA Centro I Florianópolis e as aulas correspondentes à Formação Profissional, serão oferecidas em salas de aulas e laboratórios do IFSCCFC, por seus professores (IFSC, 2011).

Os Cursos PROEJA FIC Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar foram planejados com o envolvimento de profissionais das instituições envolvidas no oferecimento dos cursos e tem o objetivo de promover formação integrada da Educação Básica na modalidade da EJA à Educação Profissional, sobre o “[...] segundo segmento do Ensino Fundamental nas áreas de Operações Básicas de Cozinha e Operações Básicas Serviços de Restaurante e Bar” (IFSCCFC, 2011d, p. 7).

⁶⁵ Como destacado acima, avaliamos também como problemático, o acervo bibliográfico do Curso PROEJA Técnico em Hospedagem, relacionado no Projeto Pedagógico do Curso, IFSCCFC (2011c), que é composto exclusivamente por obras relacionadas à área de Turismo, com títulos de obras na área de Turismo, sendo que o curso é de formação técnica na área de Hospedagem. Novamente ressaltamos que esse quadro com o acervo bibliográfico com destaque para a área de Turismo, corrobora para a falta de domínio sobre a totalidade da configuração curricular do curso, o que também pode acarretar carência para o devido acesso à referência bibliográfica básica do curso.

O funcionamento dos cursos é no período noturno, com o oferecimento de 30 (trinta) vagas anuais para cada curso. O público alvo é constituído de jovens e adultos matriculados nas turmas de EJA de segundo segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis e de trabalhadores que receberam do IFSC pelo Programa CERTIFIC, certificação e reconhecimento de conhecimentos e saberes da profissão realizada.

As inscrições podem ser realizadas mediante preenchimento de formulário *on-line* ou presencialmente no IFSCCFC e no EJA Centro I Florianópolis. Nos locais de inscrição será disponibilizado computadores, assim como servidores à disposição dos candidatos para auxiliar nas matrículas. As pessoas participantes do CERTIFIC terão prioridade de direito às vagas, constituindo-se o processo de reconhecimento e certificação de saberes e conhecimentos sobre as profissões exercidas, parte constitutiva do acesso ao curso (IFSCCFC, 2011d).

A seleção será por meio de sorteio público, com presença obrigatória dos inscritos, observando os critérios: 50% (cinquenta por cento) das vagas para pessoas que atuam profissionalmente nas áreas de turismo e hospitalidade e as demais 50% (cinquenta por cento) das vagas serão sorteadas entre os demais inscritos. Os requisitos necessários para o acesso ao curso são: ter idade mínima de 15 (quinze) anos completos ou completar até a data da matrícula, ter concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA ou os anos iniciais do Ensino Fundamental, e não ter concluído o segundo segmento do Ensino Fundamental na EJA ou os anos finais do Ensino Fundamental. Para o Curso PROEJA FIC Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar a idade mínima para ingresso é de 18 (dezoito) anos completos (IFSCCFC, 2011d).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011d), o Curso PROEJA FIC Operações Básicas em Cozinha possui carga horária de 1.400 horas-aula, com 1.200 horas-aula de Formação Geral e 200 horas-aula de Educação Profissional distribuídas entre as seguintes áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Técnicas Básicas em Cozinha. A carga horária do referido curso é oferecida no período 4 (quatro) semestres, com 350 horas-aula semestrais, sendo 300 horas-aula de Formação Geral e 50 horas-aula de Educação Profissional. Das 350 horas-aula semestrais, 50 horas-aula são de Atividades Complementares, sendo 43 horas-aula oriundas da formação Geral e 7 horas aula decorrente da

Educação Profissional. No âmbito da carga horária reservada às Atividades Complementares

[...] serão priorizados projetos e ações sociais no contexto da formação profissional (cozinha; panificação e confeitaria; serviços de restaurante e bar; governança). Neste caso, professores e alunos poderão se engajar na construção de iniciativas que visam atender demandas ou necessidades relacionadas a instituições ou entidades como escolas, creches, associações, cooperativas, etc. (IFSCCFC, 2011d, p. 12).

O Curso PROEJA FIC Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, conforme seu Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011d), possui carga horária de 1.400 horas-aula, com 1.200 horas-aula de Formação Geral e 200 horas-aula de Educação Profissional, distribuída entre as seguintes áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Técnicas dos Setores de Sala, Copa e Bar. Sua carga horária é distribuída ao longo de 4 (quatro) semestres, perfazendo 350 horas-aula semestrais, distribuídas em 300 horas-aula de Formação Geral e 50 horas-aula de Educação Profissional. Das 350 horas-aula semestrais, 50 horas-aula são oferecidas mediante o componente curricular Atividades Complementares, com 43 horas-aula originárias da carga horária da Formação Geral e 7 horas-aula provenientes da carga horária de Educação Profissional (IFSCCFC, 2011d).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso, IFSCCFC (2011d), com a finalidade de promover a integração metodológica e curricular dos Cursos PROEJA FIC: Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, foi definida a participação de dois professores mediadores, um das áreas de Formação Geral e outro da área de Educação Profissional. Dentre as funções desses professores mediadores nos cursos estão o acompanhamento presencial, pelo menos uma vez por semana, da realização das atividades pedagógicas, do planejamento coletivo com os demais professores das estratégias metodológicas a serem aplicadas, da coordenação de realização das Atividades Complementares, em combinar com os demais professores o atendimento dos alunos de todas as turmas referente aos esclarecimentos de dúvidas de conteúdos e de realização de trabalhos escolares, e de participação nas reuniões pedagógicas periódicas. As reuniões

pedagógicas periódicas são momentos indispensáveis para o debate do processo pedagógico, discussão das contradições do processo de ensino-aprendizagem, tentativas de definição de eixos norteadores comuns para a condução do processo de ensino-aprendizagem e de integração curricular e metodológica, realizadas em “[...] um espaço interativo, reflexivo, de troca de ideias indispensável para a realização do processo ensino-aprendizagem (IFSCFC, 2011d, p. 24).

Para favorecer a permanência e o êxito educacional dos alunos dos Cursos PROEJA FIC: Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar são oferecidas aos estudantes: bolsas de estudo no valor de R\$ 100,00 (cem reais), transporte gratuito para alunos em situação de vulnerabilidade social, alimentação escolar, uniforme escolar, entrevistas de acolhimento e de acompanhamento individual dos educandos no desenvolvimento dos seus estudos, presença de professores mediadores e apoio às atividades de estágio e de trabalho.

Como indicamos esses foram os cursos de PROEJA do IFSC, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente que investigamos e em relação aos quais efetuamos as entrevistas como parte do acompanhamento do desdobramento desse Programa. Foram realizadas 37 (trinta e sete) entrevista, agendadas de maneira totalmente voluntária, com 13 (treze) professores, 12 (doze) alunos, 8 (oito) coordenadores pedagógicas e 4 (quatro) gestores de cursos. Como mencionado anteriormente, o tipo de entrevistas realizadas foi a semiestruturada, direcionadas por um roteiro previamente elaborado com questões abertas sobre os eixos temáticos: (a) Recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura: obras e equipamentos; (b) Formação inicial e continuada dos profissionais da educação; (c) Integração educacional e trabalho como princípio educativo; (d) Condições de trabalho dos profissionais da educação; (e) Trajetória formativa dos estudantes. Para preservar a privacidade dos entrevistados, na análise dos dados, adotamos as expressões: Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5, ...

Organizamos os depoimentos dos entrevistados seguindo na sequência dos cinco eixos categorias apresentados acima, iniciamos a apresentação sobre *recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura*. Referente a esse eixo categorial, os entrevistados mencionam que souberam da existência de recursos financeiros oferecidos para o PROEJA a serem recebidos mediante adesão aos Editais lançados pelo MEC/SETEC, e que os mesmos poderiam ser

utilizados para equipar laboratórios, contratar professores, realização de formação de professores, elaboração de material didático-pedagógico e para a realização do CERTIFIC vinculado ao PROEJA, conforme podemos verificar nas falas apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 7: Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial *recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura.*

Quando ingressei no Instituto fui atuar diretamente no curso de PROEJA Enfermagem que já tinha iniciado uma turma. Depois de seis meses, oito meses, atuando já estava na coordenação do curso e por isso acabei acompanhado algumas coisas referente ao financiamento. Foi-me passado que o financiamento que veio que chegou ao Instituto, não chegou pelo menos em nosso departamento. Em uma das reuniões que participei de outras instâncias no instituto, foi comentado que veio R\$ 214.000,00 para estruturação dos laboratórios. Esse inclusive foi o grande incentivo para os professores da época a entrarem no PROEJA, a quererem fazer o PROEJA. Foi comentado que era um programa do governo que tinha financiamento para fazer inclusão e com nossa participação poderíamos conseguir melhorar o laboratório e conseguir mais professores. Mas isso não aconteceu, vieram apenas três professores dos dezesseis que eram para vir. Até hoje não recebemos os professores prometidos e em função disso estamos formando a ultima turma de PROEJA. Eram para serem dezesseis professores e hoje temos oito professores, somando com os que já estavam. Então a gente não conseguiu compor o corpo docente e nem reestruturar os laboratórios. O financiamento foi o grande calcanhar de Aquiles do nosso curso e que nos levou a não conseguir dar continuidade ao curso. Foi o grande problema (Entrevistado 1).

O PROEJA assim que foi implantado recebeu da SETEC verba específica para sua implantação. Houve incentivo com recursos em 2006, 2007. Não acompanhei diretamente porque não estava na coordenação do PROEJA na época, mas eu lembro que o instituto recebia recursos por conta de ofertar o PROEJA. No passado, por exemplo, nós tivemos um recurso que veio da CETEC, nós financiamos material didático, nós que eu digo a coordenação do PROEJA via reitorias, então indiretamente a CETEC financiou sim o PROEJA. Verba para material permanente, para realização de obras, especificamente para o PROEJA, não veio. Que eu tenha visto não. Posteriormente o PROEJA foi incorporado na nossa matriz

<p>orçamentária do instituto e deixou de receber recursos extras (Entrevistado 2).</p>
<p>Que eu tenha conhecimento não existe financiamento específico para os cursos do PROEJA. O recurso aplicado é o normal da própria instituição. Depois recebemos recursos com a adesão do Instituto ao CERTIFIC, quando iniciaram as turmas em 2011 após o programa de certificação. A abertura das turmas de PROEJA com alunos vindo do CERTIFIC recebiam verbas voltada para funcionamento dessas turmas. Especificamente para curso de PROEJA através do CERTIFIC, já que era vinculada ao CERTIFIC a abertura de turmas de PROEJA (Entrevistado 3).</p>
<p>O PROEJA iniciou como programa federal e posteriormente ele foi incorporado na nossa matriz orçamentária, ou seja, antes a gente tinha uma verba, que vinha exclusivamente para o PROEJA. Hoje a gente incorporou o PROEJA na matriz orçamentária do Instituto, então são recursos próprios do Instituto, da União. O que há de investimento é o que recebemos do MEC referente ao percentual professor aluno. Quando ocorre ingresso de alunos recebemos verba, como a que vem para qualquer curso, não especificamente para o PROEJA. Então a gente não sente uma diferença de recurso com a presença de alunos do PROEJA. Eu digo isso enquanto coordenação de curso. Pode ser que tenha vindo recurso de PROEJA para instituição como um todo, mas se veio não chegou aqui na coordenação (Entrevistado 4).</p>

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCFC. Elaboração Própria (2014).

Com base na análise desses depoimentos apresentados no quadro acima, observamos que os recursos financeiros que inicialmente foram destinados pelo MEC/SETEC para o IFSCCF e para o IFSCFC não produziram os resultados esperados quando à melhoria dos laboratórios e contratação de professores. A motivação inicial para implantação do PROEJA trazida pela promessa de mais recursos financeiros, resultou em frustração, principalmente no que se refere à contratação de professores e melhoria dos laboratórios, pois “[...] vieram apenas três professores dos dezesseis que eram para vir [...] e a gente não conseguiu compor o corpo docente e nem reestruturar os laboratórios” (Entrevistado 1), e sem a infraestrutura desejada e necessária, os cursos de PROEJA inicialmente implantados, perderam o entusiasmo dos professores o que “[...] levou a não conseguir dar continuidade ao curso” (Entrevistado 1).

No que diz respeito ao recurso para o financiamento de material didático, oferecidos mediante edital MEC/SETEC, os mesmos não causaram os efeitos antevistos, posto que “[...] material pedagógico para o curso de PROEJA a gente não tem, eu nunca vi aqui nenhuma publicação específica de material pedagógico de PROEJA, nem para aluno, nem para professores” (Entrevistado 4). Podemos dizer que houve a disponibilização do recurso para a confecção de material pedagógico, porém a realidade cotidiana de trabalho dos educadores impossibilitou a sua confecção, de modo que “[...] a gente oferecia o material que estava dentro das nossas condições o que já utilizávamos em outros cursos” (Entrevistado 5), e mais ainda, como podemos constatar na fala apresentada na sequência:

A gente estava nesse fluxo desenfreado de cuidar de outras coisas, a gente não teve tempo para poder se dedicar para preparar um material específico de PROEJA. Houve incentivo financeiro para isso, mas não deu tempo de elaborar esse material e transformar em alguma coisa específica de PROEJA (Entrevistado 5).

Outra fala apresentada na sequência é reveladora das causas impeditivas da elaboração do material pedagógico em PROEJA:

Teve outro momento que saiu um edital que era para a elaboração de material didático, foi logo em seguida, mas não teve muito resultado, as pessoas não se envolveram nesse processo de elaboração do material e esse recurso, enfim quando não é utilizado ele retorna, não ouve um investimento de pessoas mesmo que tivesse interesse no desenvolvimento desse material. Hoje existe apenas a Revista⁶⁶, por exemplo, mas ela foi uma iniciativa de um grupo dentro da reitoria (Entrevistado 6).

Ainda podemos observar nas falas apresentadas no quadro acima, que no decorrer do processo, o financiamento oferecido para custeio dos cursos de PROEJA foi incorporado à matriz orçamentária do IFSC, o “[...] recurso aplicado é o normal da própria instituição [...],

⁶⁶ A Revista qual a pessoa entrevistada se refere trata-se da *Revista EJA em Debate*, publicação do Instituto Federal de Santa Catarina.

hoje a gente incorporou o PROEJA na matriz orçamentária do Instituto, então são recursos próprios do Instituto, da União” (Entrevistado 4). Ou seja, havendo o oferecimento de vagas e de cursos os recursos são repassados ao Instituto, sendo estas vagas e cursos incluídos no Plano de Oferta de Cursos e Vagas – POCV do IFSC. Essa nova realidade apresentado sobre financiamento poderia ser benéfica para o PROEJA, caso houvesse o comprometimento efetivo do IFSC e do MEC em fazer cumprir o que determina o Decreto nº 5.840/2006, em termos de percentual de vagas de ingresso, porém os dados de vagas e matrículas que apresentamos acima indicam que essa determinação legal não vem sendo cumprida.

O segundo eixo categorial denominado *formação inicial e continuada dos profissionais da educação*, é reveladora a condição em que os educadores se encontravam para atuarem no oferecimento do PROEJA. Denota-se que não houve e não há formação inicial para instrumentalizar os educadores sobre as dimensões teórico-metodológicas requeridas pela necessidade da realidade educacional desse Programa. Também é constatado que a formação continuada oferecida não foi capaz de envolver muitos educadores, devido à precariedade de sua oferta e a pouca ou nenhuma atratividade da mesma em termos de valorização da carreira. Por outro lado, a formação que mais envolveu os educadores foi a que se desenvolveu em função da elaboração dos projetos pedagógico dos cursos. É recorrente a presença de depoimentos que relatam a condição de novidade educacional do PROEJA, e que por isso o domínio de seu conhecimento, ocorreu em meio ao sofrimento do fazer cotidiano, no “aprendendo fazendo e sofrendo” (Entrevistado 1). No quadro abaixo, apresentamos relatos dos entrevistados com a expressão da realidade sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação efetuada sobre o PROEJA:

QUADRO 8: Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial *formação inicial e continuada dos profissionais da educação*.

Durante a conformação do PPC existiram muitas reuniões, mas eram reuniões em prol da construção do PPC, não de formação específica para o trabalho no PROEJA. Eu soube que foi oferecido um curso de especialização em PROEJA. Só que nenhum dos nossos professores que atua hoje no PROEJA fez o curso. Na verdade há em nosso departamento um único professor que fez o curso de Especialização em PROEJA, ele é professor da radiologia, mas ele não atua diretamente no curso de PROEJA. Isso era um questionamento que fazíamos, pois muitas pessoas fizeram essa especialização, mas nenhuma das pessoas

que trabalhava era especialista em PROEJA. Isso era uma coisa um pouco estranha. Mas enfim a gente não teve uma formação específica, havia assim a vontade de fazer, só que a gente também não conhecia exatamente o Programa, teve que ir estudando e aprendendo e sofrendo. Eu até pensei em fazer essa especialização, outros professores também, mas a gente não tinha como, a gente não tinha tempo. Era uma situação complexa. Sei que a especialização em PROEJA é muito importante, ela oferece um manancial muito maior de conhecimento, só que você fica atrelado à questão de tempo (Entrevistado 1).

Nós tivemos Especialização em PROEJA e cursos de formação Continuada. O CETEC disponibilizou os cursos, o problema era convencer os professores a fazerem, eles são mestres e doutores, então fazer esses cursos de especialização que oferecem uma titulação que não conta na carreira, não interessou muita gente, quem podia fazia o curso apenas pelo conhecimento, porque em termos de título não interessava, a maioria dos nossos professores já são mestres e doutores (Entrevistado 2).

Sim, fizemos formação no primeiro momento, era formação continuada que a gente chamou de formação para formadores voltada para curso de PROEJA. Foi uma formação bastante teórica e depois dessa primeira turma quando começou a prática com os alunos se viu que era bem diferente e sentimos falta de uma questão mais prática, uma vivência mais humana, porque aquela que deram era muito teórica e parecia que não tinha tanta vivência em sala de aula para dizer o que era o aluno, as dificuldades que ele trazia e a questão de saber trabalhar com essas experiências que ele já tinha incorporado na sua vida, no seu trabalho. Então uma turma de professores criticou um pouco a formação oferecida no início de 2011, quando começamos a trabalhar com as turmas de PROEJA. Depois nós tivemos uma nova formação com dois professores que eram do Instituto Federal mesmo, que vieram para dar essa formação e ajudar na construção dos projetos pedagógicos dentro dessa formação e foi muito mais aplicada (Entrevistado 3).

Fizemos a formação trabalhando mesmo, não fomos liberados das atividades pedagógicas. Foi realizada em meio ao semestre letivo. Se algum dos professores tinha que dar aula naquele período acabava não frequentando o curso por estar em sala de aula, acabava frequentando só um dos turnos. Se o professor tinha aula nos dois períodos acabava perdendo os dois turnos do curso. Então ele aconteceu ao meio das

atividades normais da instituição (Entrevistado 3).
Formação bem pontual, não inicial, era uma formação continuada, poderia fazer qualquer servidor da instituição, eu fiz, acho que deu 120 horas ou 150 horas não me recordo agora, tudo isso sempre via reitoria, foi bem no começo da implantação do Programa aqui, devo ter feito em 2008 esse curso e depois não teve nenhuma outra oferta. Na verdade muitos servidores técnicos faziam essa formação, os docentes se envolviam muito pouco, porque não tinha interesse, não tinha tempo, por ser uma formação que não dava nenhuma elevação no nível de carreira. Não houve envolvimento de muitos professores porque também a gente também trabalha, tem uma questão assim, o servidor técnico se ele faz capacitação ele tem um avanço na carreira com essas horas de capacitação e o docente não tinha isso, então essas horinhas pequenas, 150 horas chama muita atenção do técnico e do docente não chama, poderiam chamar pela própria questão teórica, da construção do saber, mas não chamava, acho que na minha turma tinha umas 25 pessoas, até que tinha bastante gente, mas não tinha nenhum docente (Entrevistado 7).
Olha a única formação que eu tenho foi devido a minha participação nas discussões do Fórum de EJA que a gente participa, formação inicial em PROEJA praticamente não tem nada, não tem nada (Entrevistado 8).
Eu percebo que em função da atuação da direção do Campus que sempre defendeu a proposta desta instituição atuar com PROEJA a gente teve uma formação intensa com um professor do Instituto Federal que trabalhou com os professores nossos e das parcerias, construindo os projetos pedagógicos dos cursos (Entrevistado 9).
Foi oferecida uma formação atrelada à elaboração dos projetos dos cursos para os profissionais que iriam atuar no Programa, mas desde 2006 tem Especialização em PROEJA, só que nem todos os que atuam com o PROEJA necessariamente fizeram Especialização em PROEJA. Inclusive os novos professores que passaram nos concursos mais recentes, não tiveram uma formação específica, inclusive porque não teve nenhuma espécie de liberação (Entrevistado 10).
Existiu um curso de formação continuada com carga horária de 160 horas e essa formação foi realizada durante a implantação dos cursos de PROEJA para os educadores que já estavam atuando em sala de aula, foi uma formação que auxiliou no sentido da troca de experiências (Entrevistado 11).
Tivemos cursos de formação continuada transformados e adaptados

para o modelo PROEJA e a gente fez esses cursos aqui no Campus quando a gente começou a trabalhar com a proposta do PROEJA. Fizemos essa formação com os professores das instituições parceiras e montamos juntos os projetos de cada curso que a gente ofertou (Entrevistado 11).

Fizemos formação totalmente custeada pelo Campus e foi aqui mesmo. Foi uma formação específica para PROEJA, acho que não deu conta totalmente, acho que faltou muita coisa e a estratégia de ensino adotada era sempre muito semelhante ao dispositivo dialogado, isso é um pouco complicado para a gente, são poucas as pessoas aqui que tem formação na área de pedagogia ou das ciências humanas para ter uma intimidade maior com essas temáticas, nós temos formação nas biológicas, em Química e aí ficou um pouco complicado porque não tínhamos intimidade, precisávamos talvez de metodologia melhores para trabalhar, ficava cansativo. Foi oferecido Especialização de PROEJA, ainda existe e eu fiz essa especialização, eu me sinto preparada para atuar no PROEJA, mas sempre tem algo para acrescentar porque é um universo que sempre tem muito para aprender. Minha experiência com o PROEJA aconteceu depois que entrei aqui como professora concursada (Entrevistado 12).

No momento de consolidar o curso Técnico de Enfermagem em PROEJA a gente teve reuniões pedagógicas, discussões sobre como trabalhar a formação geral integrada com a formação técnica. Foi definido que esse trabalho exigiria flexibilidade dos professores para trabalhar, mas a questão da falta de estrutura comprometeu o andamento do curso (Entrevistado 13).

Não, eu não cheguei a fazer nenhum curso de formação para participar do PROEJA, eu participei em 2012, final de 2012, do Fórum PROEJA que foi bastante interessante. Pessoas muito capacitadas, muito conhecedoras, estavam lá nesse fórum e nós produzimos documentos, a conversa avançou foi profunda e a gente produziu alguns documentos, mas eu percebi que não teve uma continuidade, não teve retorno daquele fórum para a gente. Uma das demandas que apareceu foi que a gente tivesse mais discussões formativas mesmo, para os professores, porque um monte de professores técnicos, por exemplo, não conhecem esse público, não sabem como trabalhar, não sabe trabalhar de uma forma integrada com eles, então foi uma demanda que apareceu e a ideia depois do fórum era que a gente discutisse nos Campus, mas não houve retorno, não houve outro fórum em 2013 e esse retorno nunca chegou (Entrevistado 13).

<p>A gente participa do Fórum EJA, sempre tem um professor nosso acompanhando as atividades de PROEJA nas reuniões existentes, mas não participamos de formação específica para atuar com o PROEJA. Claro que a gente realiza leituras e estudos sobre o tema, participamos da comissão de criação de curso, a agente trabalha com alguns conceitos, a gente tenta se atualizar um pouco, mas não existe nada específico. Existiram uns programas ligados à pós-graduação para os servidores, mas não foram muito efetivos, os professores não participaram muito, mais servidores técnicos administrativos participaram dessa formação de pós-graduação em PROEJA (Entrevistado 14).</p>
<p>Sim existiu formação continuada para os professores e técnicos e eu até avaliei como atuante em parte, eu lembro pontualmente de dois momentos bem importantes com a vinda de profissionais de outros estados para trocas de experiências, banners, a revista própria da EJA aqui do IFSC. Foi uma experiência bem rica, mas houve participação atuante que eu digo em parte, porque eu acho que nós teríamos, eu me coloco também, nós teríamos que ter estado mais presentes não só nos momentos pontuais de forma mais rápida, mas também nas especializações. Os cursos de Especialização em PROEJA foram oferecidos aqui no IFSC, mas houve pouca participação de nossos professores (Entrevistado 15).</p>
<p>Sim, houve curso de formação oferecido pelo IFSC e aconteceu tudo lá, o pessoal do Instituto se propôs a entender como que funciona a EJA, foi construído junto esse processo de parceria de ambas as partes. Os professores do CEJA que iriam participar do PROEJA realizamos a formação sobre como iria funcionar os cursos e para o entendimento do funcionamento do Instituto, sobre como se dava a formação técnica, para entender o significado da parceria, para estudo da legislação e dos documentos bases do PROEJA no momento da elaboração das propostas pedagógica dos cursos (Entrevistado 16).</p>
<p>Recebemos formação em trabalho, sem afastamento das outras obrigações profissionais e teve pouca participação., apenas os profissionais que já tinham um envolvimento anterior com a EJA é que se entusiasmaram com a possibilidade de inclusão dos alunos da EJA no PROEJA (Entrevistado 17).</p>
<p>Fizemos formação no IFSC com o professor Adriano, com carga horária de 160 horas, mas eu também fiz a Especialização em PROEJA. Aqui na EJA do município, eu sempre fui simpatizante desse público, vamos dizer dessa fatia da população de aluno que está já</p>

jovem ou adulto e não tem concluído os estudos (Entrevistado 19).

Ofereceram curso de formação continuada para ajudar na elaboração das propostas curriculares dos cursos, mas esses cursos foram disponibilizados em dois turnos manhã e tarde. Eu por exemplo que trabalho no PROEJA pela noite, ficou complicado de participar, já que trabalho durante o dia em outra instituição que não me liberou para participar. Eu só pude participar em dois momentos, mas nada em nível de especialização, esses momentos de formação continuada mesmo (Entrevistado 20).

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCCFC. Elaboração Própria (2014).

Os problemas conjunturais e estruturais presentes na história da educação brasileira se fazem presentes também no processo de implementação do PROEJA. Por este Programa tratar-se de uma novidade educacional que tem como propósito realizar a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, duas modalidades da Educação Básica, a dimensão do problema aumenta, sobretudo no que refere à atuação dos educadores com formação qualificada. Estudos apresentados por Maron (2013), Lima Filho (2010) e Lima Filho e Maron (2012) ressaltam que existem lacunas na formação inicial de educadores para a atuação profissional no PROEJA e que essas lacunas não são decorrentes apenas do fato do Programa ser uma novidade educacional, mas também por persistirem os problemas na formação inicial de educadores para a atuação profissional na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos e que por isso constituem-se de lacunas históricas.

O MEC/SETEC no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009), reconhece a carência de educadores e gestores capacitados para atuarem no PROEJA e concebe a necessidade de “[...] construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” (BRASIL, 2009, p. 60). Na tentativa de suprir as lacunas na formação dos educadores para o PROEJA, conforme Machado (2011), o MEC/SETEC promoveu quatro iniciativas de formação continuado de educadores, a saber, Especialização em PROEJA, Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, Cursos de Formação Continuada em PROEJA e Diálogos PROEJA. Dentre essas iniciativas, nenhuma se voltou para a formação inicial em PROEJA em cursos de graduação e licenciaturas de educadores. Existem lacunas históricas na

formação inicial de educadores para Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, e o PROEJA, concebido como proposta educacional inovadora, ao ofertar Educação Profissional integrada à Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade da EJA, demanda formação específica de educadores. Mesmo reconhecendo-se como necessária, foi negado pelo MEC/SETEC, formação inicial de educadores para atuarem no PROEJA, e por este ser implantado em instituições educacionais que já disponibilizavam de conjunto de profissionais graduados e licenciados, optou-se por oferecer formação educacional continuada, na sua grande maioria, de cursos de curto prazo, provisórios ou emergenciais.

Os depoimentos apresentados acima, no quatro de número oito, demonstram unanimidade no oferecimento de cursos de formação continuada, na realização de muitas reuniões para discutir e definir os aspectos operacionais dos cursos, a realização de cursos de formação para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, participação nas discussões do Fórum EJA e a realização de Especialização em PROEJA. Ao analisar os depoimentos, constatamos que esse conjunto de formação para preparar os educadores e gestores para trabalharem com o PROEJA no IFSCCF e no IFSCCFC apresentam o caráter de transitoriedade, passageiros, efêmeros e com pouca eficiência. Esse aspecto está presente na fala do entrevistado, “[...] a gente não conhecia exatamente o Programa, teve que ir estudando, aprendendo e sofrendo” (Entrevistado 1); na fala do entrevistado, “[...] era uma formação continuada, poderia fazer qualquer servidor da instituição, eu fiz, acho que deu 120 horas ou 150 horas, não me recordo agora, bem no começo da implantação do Programa” (Entrevistado 6); na fala de entrevistados como a que afirma: “[...] fizemos essa formação com os professores das instituições parceiras e montamos juntos os projetos de cada curso que a gente ofertou” (Entrevistado 12), e ainda, outro entrevistado indica que “[...] fiz formação específica para PROEJA, acho que não deu conta totalmente, acho que faltou muita coisa (Entrevistado 13).

O complicador para a realização dessa formação sem muita eficiência e de pouca qualidade, atestado pelos depoimentos, está na precariedade das condições oferecidas para a realização dos cursos. Os depoimentos são unânimes ao afirmarem que essa formação foi oferecida em serviço, sem afastamento das outras obrigações profissionais como as de ter que ministrar suas aulas. Os cursos de formação geralmente ocorriam em dois períodos, caso o professor tivesse que ministrar aulas em um período, faltava esse período no curso, caso ministrasse aulas nos dois períodos, faltava nos dois

períodos do curso. Ainda acontecia a situação, como a de professores das instituições parceiras que trabalhavam em duas instituições diferentes, a que não estava envolvida no oferecimento do PROEJA não liberava o profissional para realizar os cursos de formação. Essa formação, conforme depoimentos apresentados no quatro de número oito, obteve maior participação dos servidores técnicos do IFSCCF e do IFSCCF, de modo que “[...] muitos servidores técnicos faziam essa formação, os docentes se envolviam muito pouco, porque não tinha interesse, não tinha tempo, por ser uma formação que não dava nenhuma elevação no nível de carreira” (Entrevistado 6).

Para os técnicos do IFSC, mesmo realizando a formação de PROEJA em serviço, os cursos despertava algum interesse, inclusive por poder contribuir para o avanço na carreira, já para os professores, além do acúmulo de atividades, não proporcionava a possibilidade de progressão funcional. Essa condição é recorrente em relação ao oferecimento dos cursos de Especialização em PROEJA. Sendo muitos mestres e doutores, os cursos de Especialização em PROEJA não despertou o interesse dos professores porque em nada acrescentaria na carreira. Também a precariedade de realização do curso em serviço não despertou grande interesse dos professores em termos de aquisição dos conhecimentos sobre a nova metodologia do PROEJA, mesmo sendo reconhecido como necessário e importante de ser dominada, para melhor desempenho e atuação profissional no Programa. O resultado disso foi a pouca participação dos educadores e os muitos que fizeram não atuavam na docência de PROEJA.

O terceiro eixo categorial denominado *integração educacional e trabalho como princípio educativo* é apresentado no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009), a noção de integração educacional é estabelecida no capítulo 4 do referido documento como a categoria que deve servir para abarcar a completude do processo educacional, que compreende as “[...] partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social” (CIAVATTA, 2005, p. 85), que se pretende em “[...] uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologia e de práticas educativas [...], de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o Ensino Médio e para a formação profissional” (BRASIL, 2009, p. 41). E o trabalho como princípio educativo é estabelecido como quarto princípio do PROEJA⁶⁷ e definido como a categoria capaz de promover a

⁶⁷ No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009) são definidos para o PROEJA: 1º Inclusão da população em suas ofertas educacionais; 2º Inserção

articulação da integração curricular, para proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, sou seja, formação integral do educando. O eixo categorial integração educacional e trabalho como princípio educativo já foi apresentado anteriormente nesta tese, na quarta seção do capítulo três, onde foi exposto que o mesmo apresenta uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendidas como a forma de constituição da própria humanidade. Ressalta a possibilidade de atuação pedagógica numa compreensão das dimensões econômicas, sociais, históricas, políticas e culturais das ciências e das artes e sugere conceber o trabalho na dimensão ontológica.

A prática pedagógica no PROEJA em relação a este eixo categorial, prescinde de domínio do conhecimento sobre a concepção de integração educacional e trabalho como princípio educativo. Os depoimentos dos entrevistados apresentados nos quadros 8 e 9 demonstram que há grande desconhecimento sobre a concepção de integração educacional e trabalho como princípio educativo. Quando perguntado sobre qual o entendimento de currículo integrado, as resposta foram:

QUADRO 9: Depoimento de Entrevistados sobre o eixo categorial *integração educacional e trabalho como princípio educativo*: entendimento de currículo integrado.

Eu já me fiz essa pergunta várias vezes sobre o significado do currículo integrado. Então penso que vai mais pela questão de integrar a área profissional com a básica, integração curricular mesmo. Então tem coisas assim como no curso de Enfermagem, de poder integrar a área de saúde da Enfermagem com a Matemática integrada nisso tudo. Como eu não tenho conhecimento de matemática e da saúde, eu também senti que o meu trabalho como pedagoga tinha certo freio, eu conseguia trazer os textos de integração curricular, conseguia falar as propostas, formatos, mas possibilitar o diálogo entre esses dois professores, quem tinha que integrar o trabalho eram eles os professores, eu conseguia criar o ambiente, possibilitar. Até lembro

orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; 3º Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; 4º O trabalho como princípio educativo; 5º Pesquisa como fundamento da formação; 6º Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2009, p. 37-38).

que discuti propostas, documentos bases, propostas que existiam, mas a resistência era muito grande (Entrevistado 6).

O currículo integrado teria que prever as possibilidades de conhecer os alunos, suas realidades, e isso deve ser pensado partindo da experiência de vida e adequando a escolha profissional que o aluno optou dentro da área do curso escolhido. Isso poderia estar previsto no currículo integrado para ser mais significativo para o aluno, para que ele possa se identificar com o curso e elevar sua escolaridade (Entrevistado 7).

O currículo integrado não são unidades curriculares estanques, mas o trabalho pedagógico com todos os professores, para que possam fazer atividades interdisciplinares, multidisciplinares. É um trabalho em que o outro professor possa reforçar o conteúdo do outro na sua unidade curricular, porque você planeja para acontecer dessa forma a integração curricular (Entrevistado 12).

Isso é um desafio, a gente procura entender as necessidades dos cursos técnicos, o que eles realmente têm de necessidade e entender qual é a necessidade desse jovem, desse adulto que está entrando aqui. A gente tem hoje umas 9, 10, disciplinas diferentes das áreas mais distintas nem uma conversando entre si, Física, História, Geografia, Matemática, Português, Filosofia, Biologia e tudo está desconectado, o aluno fica pulando de disciplina em disciplina e vai para a área técnica, e se pergunta qual é a ligação do que vi lá, com isso daqui. É muito difícil, eu vejo que nós teríamos que recomeçar do zero (Entrevistado 21).

Eu entendo que o currículo tem que ser desenvolvido e avaliado por todos, tanto a parte do ensino médio quanto a parte técnica, e fazer uma reavaliação conjunta sobre o que é relevante menos relevante dentro das áreas e das disciplinas estudadas. Então talvez caiba algum aperfeiçoamento, alguma coisa a ser mais relevante do que outra, isso em qualquer currículo há que se parar e se repensar (Entrevistado 22).

Eu compreendo a concepção de um currículo integrado como uma formação que não prepara simplesmente para atuação no mercado de trabalho, é uma formação que emancipa esse sujeito, para que ele consiga compreender o processo de produção, enfim, organização daquilo com o qual ele tá trabalhando, eu entendo que isso é o princípio até que se fala da politécnica, enfim ele entender de forma mais aprofundada aquilo que ele tá aprendendo, não aprender a prática por si só e reproduzir uma prática, mas que possibilite emancipação e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional (Entrevistado 7).

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCCFC. Elaboração Própria (2014).

Quando perguntado sobre qual o entendimento de trabalho como princípio educativo, as respostas manifestaram as seguintes compreensões:

QUADRO 10: Depoimento de Entrevistados sobre o eixo categorial *integração educacional e trabalho como princípio educativo: entendimento de trabalho como princípio educativo.*

<p>Já li alguma coisa sobre isso e penso que é uma questão muito ontológica do trabalho, que é como o humano se constrói no trabalho. Para falar a verdade eu não sei responder muito bem essa questão, sei da importância, sei que é por aí, que deve ter um trabalho como princípio educativo no PROEJA. Mas, não sei dizer meu entendimento não consigo formular, sinceramente, vou te falar um monte de coisa e não vai ter muita consistência (Entrevistado 5).</p>
<p>Para mim, o trabalho enquanto principio educativo está baseado na formação do sujeito como um todo, para a vida. A minha preocupação não é formar mão de obra, mas sim um sujeito que, além de produzir, possa também pensar e planejar, dirigir. Fazer o sujeito compreender-se enquanto um ser crítico-social, atuante socialmente, é formar um sujeito integral, respeitando sua liberdade e valorizando suas potencialidades enquanto sujeito, isso sim seria pensar na formação de um sujeito numa instituição de ensino técnico e tecnológico que percebe o trabalho enquanto uma visão educativa. Para tanto, é preciso que a escola inclua em seus currículos a discussão sobre o trabalho, diferentes formas de trabalho e a implicação disso na vida (Entrevistado 6).</p>
<p>O trabalho como principio educativo consiste em oportunizar formação do cidadão para que ele possa ter autonomia como cidadão, enquanto profissional, enquanto trabalhador, um itinerário formativo que possa fazer compreender que o trabalho está relacionado com a formação para a autonomia (Entrevistado 12).</p>
<p>O trabalho como princípio educativo é algo que vai ser o grande fator de sucesso e de permanência, porque eu acredito na aprendizagem significativa do adulto então acho que o trabalho faz parte, é parte inerente da vida do adulto, eu acho que deve sim estar dentro da escola como um princípio norteador das aulas do currículo da seleção dos conhecimentos de cada unidade curricular, eu vejo dessa forma, como fator de sucesso, inclusive para a permanência ao longo do curso (Entrevistado 13).</p>

Penso que é você ser educado no trabalho, realmente não separar as coisas, entender que os conhecimentos que você vai desenvolver ali no seu curso estão diretamente relacionados com o trabalho (Entrevistado 14).

Eu entendo como a experiência e a prática do aluno no trabalho para entender as relações sociais que estão aplicadas dentro do sistema capitalista, como eles trabalham, para quem trabalham, o que eles recebem em troca desse trabalho, então isso tudo são relações muito fortes que a gente tem que tentar, mas considero que a gente está longe de tratar desse princípio. Eu acho que é uma forma interessante de aprender conjuntamente fazendo, sem esquecer que história evoluiu para outras práticas sociais e as pessoas têm que abrir os olhos para outras coisas, eu já trabalhei em sindicatos e sei das dificuldades de conscientização da classe trabalhadora, é muito difícil (Entrevistado 23).

Penso que é rever a questão do trabalho ao longo do curso, ajustado a carga horária do curso que é muito extensa para que não se perca um pouco a coisa do princípio educativo aí nessa carga horária um pouco extensa (Entrevistado 18).

Penso que todo trabalho, na própria educação, no trabalho intelectual é um trabalho de percepção da criatividade, de amadurecimento da possibilidade de expressão. Os nossos alunos estavam podados e quando a educação alavanca para uma melhoria no trabalho, eu acho que isso é fundamental para uma visão muito ampla da formação em geral (Entrevistado 24).

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCCFC. Elaboração Própria (2014).

Ao fazer a análise dos depoimentos sobre o entendimento dos entrevistados quanto ao eixo categorial integração educacional e trabalho como princípio educativo, destacamos que há nos depoimentos uma multiplicidade de compreensão acerca da perspectiva integração educacional, desde a “necessidade de integrar a formação profissional com a educação geral”, passando por “integração dos alunos no processo educativo em vista de melhor conhecimento dos mesmos como sujeitos do processo”, sobre a “necessidade de desenvolver atividades interdisciplinares e multidisciplinares”, a demonstração de consciência que a integração educacional é “um grande desafio” visto que há “muitas dificuldades para a integração”, uma “proposta que deve ser constantemente avaliada” e ainda como uma “alternativa pedagógica

que envolva todos e seja capaz de preparar o aluno para a emancipação” (QUADRO NOVE).

Os depoimentos revelam que a integração pode acontecer entre as áreas de conhecimento, mediante atividades interdisciplinares e multidisciplinares, mediante a articulação entre a teoria e a prática, por via da integração dos conhecimentos específicos da Formação Geral com os conhecimentos próprios da Educação Profissional. Também é manifestada a preocupação em conhecer conteúdos, metodologia e práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, o desejo da realização da integração por meio de um processo no qual um professor possa reforçar o conteúdo de outro professor no seu componente curricular e também é desponta a preocupação quanto às dificuldades para realizar esse processo de integração em vista da falta de condições estruturais.

Ressaltamos que já apresentamos posicionamento acerca da integração educacional na quarta seção do capítulo três desta tese, onde destacamos que a integração curricular entre conhecimentos científicos e tecnológicos implica na superação da mera sobreposição de componentes curriculares e em trabalhar pedagogicamente para suprimir a dualidade entre Formação Geral Científica e Formação Técnica para o mercado de trabalho, nas esferas da Educação Básica, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Essa compreensão de integração educacional está associada à noção de trabalho como princípio educativo em termos de poder favorecer o desenvolvimento de alternativa educacional capaz de contribuir para a consolidação da formação humana integral.

Observamos que os depoimentos apresentados no quadro número nove, dentre outros aspectos, ressaltam limitações de entendimentos sobre a integração educacional, comentários divergentes em relação à integração curricular, assim como multiplicidade de posicionamento quanto à possibilidade de integração educacional em termos de integração epistemológica, integração de conteúdos curriculares, integração de modalidades da Educação Básica, integração de metodologias e de práticas educativas. Isso evidencia que a formação dos educadores para o exercício do magistério no PROEJA, realizada com os educadores do IFSCCF, do IFSCFC e das instituições parceiras no oferecimento dos cursos de PROEJA, se apresenta bastante limitada em relação a apreensão dos conhecimentos basilares da integração educacional.

A análise dos depoimentos sobre o entendimento dos entrevistados quanto ao trabalho como princípio educativo, tal como em

relação à integração educacional, revela uma multiplicidade de compreensões. Essa multiplicidade de compreensões revela que o trabalho como princípio educativo é entendido como “uma questão muito ontológica do trabalho, que é como o humano se constrói no trabalho”, “o trabalho enquanto princípio educativo baseado na formação do sujeito como um todo, para a vida”, também o trabalho como princípio educativo é “oportunizar formação do cidadão para que ele possa ter autonomia como cidadão” e que é “parte inerente da vida do adulto”. Outros depoimentos ainda concebem o trabalho como princípio educativo com a noção de “ser educado no trabalho”, como o desenvolvimento de “conhecimentos do curso diretamente relacionados com o trabalho”, como a educação capaz de favorecer a “conscientização da classe trabalhadora”, como a possibilidade de desenvolver a “experiência e a prática do aluno no trabalho para entender as relações sociais”, o desenvolvimento do “tema trabalho ao longo do curso” e como a “educação que alavanca para uma melhoria no trabalho” (QUADRO DEZ).

Observamos que as declarações referentes ao trabalho como princípio educativo enquanto eixo integrador da formação integrada não foi evidenciado, assim como há apenas uma manifestação acerca da dimensão ontológica do trabalho. As noções de trabalho como princípio educativo apresentadas são parciais, restritivas e consideravelmente distantes da concepção formulada nos Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a). Por isso os depoimentos apresentados acima elucubram que a formação que os educadores envolvidos no PROEJA realizaram, não possibilitou suficiente apreensão da categoria trabalho como princípio educativo, de modo a refletir uma compreensão superficial e demasiado frágil para a realização de atividades educativas sobre essa dimensão do trabalho.

Os depoimentos apresentados sobre entendimento de trabalho como princípio educativo ainda evidenciam que não existe domínio conceitual da dupla dimensão do trabalho existente na sociabilidade do capital, de trabalho estranhado desenvolvido para a valorização do valor e de trabalho útil produtor de valores de uso, dimensão ontológica e constitutiva do ser social, esta última, ressaltada nos Documentos Base PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a) e por autores que abordamos na quarta seção do capítulo três desta tese, que destacam ser o trabalho como princípio educativo, uma alternativa de trabalho educacional com pretensão de emancipação da forma social do capital.

Importante destacar, a partir das falas dos entrevistados e em relação ao eixo conceitual - formação integrada e trabalho como

princípio educativo -, que existem algumas lacunas conceituais referente ao domínio teórico-metodológico sobre a temática, questão que ao nosso entender, dificulta a organização e efetivação da perspectiva de integração educacional. Lembramos que na análise dos projetos pedagógicos dos cursos que efetuamos anteriormente, já foi observada a preocupação com carga horária excessiva dedicada ao componente curricular “Atividades Complementares” sem a devida delimitação para o desenvolvimento das atividades e a ausência no acervo bibliográfico catalogado quanto às obras relacionadas às áreas de Formação Geral de Formação Técnica específica do curso. Esses dois elementos levantaram a preocupação quanto a possíveis dificuldades para a efetivação da perspectiva de integração educacional, em integrar currículos e modalidades da Educação Básica, o que depoimentos também constata.

No quadro que apresentamos abaixo, se constata nos depoimentos dos educadores as dificuldades para a integração educacional, assim como se concebe que o momento de integração as atividades ocorre no desenvolvimento do componente curricular Oficinas de Integração. Vejamos nas palavras dos entrevistados:

QUADRO 11: Depoimentos de Entrevistados sobre a Integração Educacional

A integração aconteceu efetivamente nas Oficinas de Integração, que eram executadas por dois profissionais um da educação geral e outro do profissional. Percebi uma facilidade dos professores da formação técnica perante a educação geral e uma dificuldade da educação geral em pensar em propostas para integrar com os conteúdos da formação profissional. Penso que já está na prática dos professores da educação profissional trabalhar de maneira integrada, enquanto que para nós, professores da educação geral isso ainda é uma utopia, visto que persistem as famosas gavetas do conhecimento (Entrevistado 11).

Estamos muito longe da integração, visto que cada área se fecha, como aqui na Assessoria de Ciências Humanas, e não tem diálogo franco, aberto, constante com outros professores. Matemática está aqui na frente, Biologia, Química, Física, Português, mas eventualmente temos diálogo com algum professor de disciplina que a gente tem um pouco mais de afinidade e ainda tem as disputas, dos feudos internos, eu sou engenheiro, não sou professor de Ensino Médio, ou vice e versa, eu sou professor você é engenheiro não entende nada de educação, quem é tu pra falar de educação, vamos ver também os dois lados, então a gente

tem uma dificuldade muito grande nisso, uma disputa por carga horária da disciplina que precisa completar 40 horas senão não consigo o mínimo necessário daquele conteúdo (Entrevistado 17).

No PPC's está pensado para acontecer de forma integrada e dialogada entre os professores, esse foi o primeiro passo e foi muito bom, mas pratica a gente precisa melhorar. Tem alguns momentos como o que ocorre nas Oficinas de Integração que tem sempre a participação de um professor da Formação Geral e um professor da Educação Profissional que é sempre momento para pensar a integração. Mas isso dá trabalho, exige sair um pouco da sua área de atuação e pensar na formação integrada e o professor que não acredita nisso trabalha de forma fragmentada, então acho que há então uma distância entre o que foi proposto e o que acontece na prática. Com os professores parceiros das outras instituições a gente tem alguns problemas na comunicação para acontecer o próprio envolvimento de integração da Formação Geral com a Formação Profissional, então na prática isso às vezes fica um pouco distante, acho que essas são as duas questões principais, o projeto que prevê a integração e a prática da integração que não é cem por cento (Entrevistado 8).

Na verdade nosso projeto de curso que se diz ser integrado tenta fazer um resgate de todo o conteúdo do curso, oferece disciplinas agregadas, agrega área técnica e área propedêutica. Nós não temos assim um perfil muito bom do que seja integração, seja ela curricular, seja ela pedagógica (Entrevistado 15).

Existe uma cisão aqui dentro deste Campus entre a área técnica e área ligada ao conteúdo de ensino médio. Infelizmente não tem um bom perfil no sentido da integração, apesar da gente tentar, mas exige tempo, conversas e a gente teria que ter muito mais tempo planejando em conjunta com os professores as atividades pedagógicas, mas a gente não tem esse tempo necessário de planejamento (Entrevistado 28).

O PROEJA é algo novo e para oferecer temos que fazer parcerias, nós não temos a Formação Geral e essa questão fica um pouco complicada, pois pensamos o curso de forma integrada e tentamos fazer a nossa parte integrada, mas ao mesmo tempo a outra parte da integração que ocorre em outra instituição não se sabe como de fato ocorre (Entrevistado 26).

Na verdade a gente diz que faz inteiramente a integração da Formação Geral com a Formação Profissional, mas não é bem uma integração, a gente faz um link de aspectos biológicos, ecológicos, com a formação para Educação Ambiental e com a Formação Profissional. Então para

mim não há uma interface entre os conteúdos da Educação Básica integrados com a Formação Técnica e essa é a questão aqui, eu cheguei a trabalhar aspectos da Biologia em sala para poder fazer a relação de integração com a Educação Profissional, por mais que eu não fosse à professora de Biologia, mas eu fiz isso por iniciativa própria, sem planejamento coletivo, sem dividir o trabalho de integração com outro professor da Formação Técnica (Entrevistado 29).

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCCFC. Elaboração Própria (2014).

Conforme constatamos na análise dos projetos pedagógicos dos cursos e nos depoimentos dos entrevistados o oferecimento dos cursos de PROEJA do IFSCCFC se realiza em forma de parcerias com o IFSCCF e com instituições educacionais da rede municipal de ensino de Florianópolis e da rede estadual de educação de Santa Catarina, nas quais os professores do IFSCCFC ministram os componentes curriculares das áreas de conhecimento da Educação Profissional e os professores do IFSCCF, das instituições municipal e estadual atuam ministrando os componentes curriculares das áreas de Formação Geral.

Esse tipo de estruturação dos cursos é um fator que dificulta os encontros dos professores para a realização de planejamento coletivo em torno da efetivação da integração educacional e para que se possa oferecer formação integral do ser humano. Com esse tipo de estruturação dos cursos os professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos cursos ficam sem ter total conhecimento da prática pedagógica dos demais, conforme demonstrado na seguinte fala: “[...] tentamos fazer a nossa parte integrada, mas ao mesmo tempo a outra parte da integração que ocorre em outra instituição não se sabe como de fato ocorre” (Entrevistado 24).

Essa condição pode instaurar um estado permanentemente de desconhecimento das práticas pedagógicas dos outros, embora os mesmo estejam envolvidos profissionalmente nos mesmos cursos, de modo que professores dos componentes curriculares das áreas da Educação Profissional continuam sem desconhecer as metodologias e práticas educativas dos professores da Formação Geral, assim como professores dos componentes curriculares das áreas da Formação Geral permaneçam desconhecendo as metodologias e práticas educativas das áreas da Educação Profissional. Como os componentes curriculares das áreas da Educação Profissional são oferecidos por professores do IFSCCFC e os componentes curriculares das áreas de Formação Geral são proporcionados por professores de instituições educacionais de

Educação de Jovens e Adultos, isso pode favorecer a seguinte condição: professores de Educação Profissional que não conhecem as metodologias e práticas educativas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos e professores de Educação de Jovens e Adultos que desconhecem as metodologias e práticas educativas utilizadas na Educação Profissional.

E como o planejamento das atividades pedagógicas geralmente é realizado individualmente ou de forma compartimentada, devido à falta de tempo para planejar em conjunto, insuficiente disposição para planejar em conjunto, por dificuldades estruturais da forma em como estão organizados os cursos e pela falta de formação eficiente e adequada às necessidades do Programa, conforme constatados nos depoimentos que apresentamos abaixo, essa configuração dos cursos oferecidos, torna mais difícil a efetivação da integração educacional.

QUADRO 12: Depoimentos de Entrevistados sobre Dificuldades para a Integração Educacional

Na Enfermagem nós procuramos fazer em grupo, o grupo de Enfermagem planeja em conjunto o semestre, o que vai acontecer. Os professores da Formação Geral teriam que fazer o planejamento deles e nós o nosso (Entrevistado 13).
Planejadas as atividades pedagógicas em conjunto e individual. As duas coisas são feitas ali no nosso Campus, tem momento de planejar sozinho e de troca, uma primeira troca (Entrevistado 22).
O curso de PROEJA Cozinha tem as disciplinas da área técnica que é oferecida no Campus Continente e as da área Propedêutica ocorrem aqui no Campus Florianópolis é uma parceria. Já o curso de PROEJA Enfermagem tudo acontecia em nosso Campus, nós temos departamentos separados, aqui dentro do DALTEC a gente oferece as disciplinas de conhecimentos gerais e o DASS oferece as disciplinas da área técnica. Geralmente fazemos planejamento individualmente, tem reuniões pedagógicas que a gente conversa e tal, mas dificilmente a gente chega numa nível de planejamento metodológico conjunto, cada um planeja suas atividades (Entrevistado 19)
Era para as atividades pedagógicas serem planejadas em conjunto, era pra ser, mas acabou que foi meio que individualmente, ou seja, a Formação Geral e Formação Profissional planejam de forma distinta. Nós tivemos algumas reuniões que eram para articular isso, mas acabou que não teve continuidade, não houve essa integração que era pra ter (Entrevistado 22).

<p>As atividades são planejadas, as nossas são planejadas aqui, não há planejamento juntos, planejamento deles, da formação geral é feito entre eles. A gente tem agendado reuniões de planejamento e avaliação com os professores do técnico, mas elas não acontecem participam apenas coordenadora deles e mais um professor dois professores nossos, mais essa reunião acontece como se fosse um conselho de classe deles pra avaliar o aluno, ver como está o aluno, como está o desempenho dele daqui, relatar como é a parte de lá, é mais um acompanhamento do aluno do que um planejamento (Entrevistado 24).</p>
<p>No curso de Habilidades Básicas de Cozinha, no final do último semestre deles, a gente teve um fechamento que foi um planejamento, não digo um planejamento integrado, a gente planejou o trabalho final deles, eles tinham que oferecer a parte prática que seria confeccionar um prato de uma determinada região do Brasil em grupos e aqui a gente trabalhou essa determinada região do Brasil com todos os aspectos de clima, relevo, população, cultura dessa região, então a gente fez isso no último semestre do curso deles (Entrevistado 16).</p>
<p>A gente até passava em fazer planejamento conjunto, mas na prática os professores da parte técnica faziam seu planejamento e os professores do ensino regular fazem o seu planejamento separado (Entrevistado 24).</p>
<p>Normalmente cada professor elabora seu plano de ensino e a gente tenta fazer a socialização dos planos, mas isso é mais difícil com as parcerias, isso é mais comum na Formação Profissional, eu pessoalmente nunca tive acesso a um plano de aula de professor da área da Educação Geral (Entrevistado 23).</p>

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCCFC. Elaboração Própria (2014).

O quarto eixo categorial denominado *condições de trabalho dos profissionais* da educação para atuar no PROEJA denota a existência de condições precárias para a realização das atividades educativas no início da implantação dos cursos, a satisfação de professores em atuar na modalidade mesmo em condições pouco favoráveis, condições desproporcionais para os professores das instituições parceiras em relação aos professores do IFSCCFC, aumento de atividades sem compensação salarial para atuar também com as turmas de alunos do PROEJA, acumulação das atividades do PROEJA junto aos outros trabalhos já desenvolvidos nas instituições. Há também nos depoimentos a demonstração de satisfação profissional por compartilhar dos esforços para oferecer um programa educacional que pode contribuir com a

elevação da escolaridade de parcela da população historicamente excluída da escola, mas que para o seu melhor desenvolvimento, deveria ser criado nas instituições ofertantes um departamento especializado em PROEJA, com profissionais dedicados somente nas atividades de PROEJA. Na sequência, apresentamos a relação dos depoimentos com a configuração das condições de trabalho para atuação pedagógica no PROEJA, de profissionais envolvidos no oferecimento dos cursos do IFSCCF e do IFSCCF:

QUADRO 13: Depoimento de entrevistados sobre o eixo categorial condições de trabalho dos profissionais da educação para atuar no PROEJA

As três primeiras fases eram mais voltadas à formação geral então os professores que estavam lá davam conta, só que quando começou a entrar uma turma a cada ano começou a acumular trabalho, teve momentos em que os professores ficavam em sala da aula 60 horas, a gente não tinha tempo. A gente trocava os horários dos estágios, fazia um pouco de manhã ou pela tarde para poder dar conta e não deixar esses alunos sem aula (Entrevistado 15).

A jornada de trabalho é dividida entre as atividades do PROEJA e outras, ninguém trabalha exclusivamente no PROEJA, todos trabalham com outras atividades. Eu acho que o PROEJA merecia um núcleo de professores só para atuar com PROEJA, eu sei que isso é um pouco difícil e até utópico dentro da estrutura que a gente tem hoje na educação do Brasil, mas ele merecia porque é difícil a gente focar, dar aula para o superior, para o técnico e para o PROEJA, a qualidade não é a mesma. É claro que você pode fazer um bom trabalho atuando em vários tipos de cursos, mas isso dificulta e por isso, eu acho que o PROEJA merecia um núcleo, para que os profissionais se especializassem um pouco mais nesse público. Esse público precisa de uma atenção diferenciada, de metodologias diferenciadas e seria bom se a gente pudesse investir nisso, mas a gente não tem essa exclusividade e por isso a gente faz o que a gente pode (Entrevistado 12).

A gente tem os professores efetivos com 40 horas e substitutos também com 40 horas, mas os substitutos tem outra função fora, mas a gente nunca teve problema na Enfermagem. Já na Formação Geral gira muito os professores e às vezes têm três, quatro professores da mesma área vindos. A gente é do Departamento que oferece o Técnico de Enfermagem e acaba tendo que atuar também no PROEJA

<p>Enfermagem, vai trabalhar no PROEJA e continua trabalhando nos outros cursos. Com o PROEJA houve aumento de trabalho e não houve melhoria salarial (Entrevistado 11).</p>
<p>As condições de trabalho para atuar nos cursos de PROEJA são as mesmas dos outros cursos em condições de estrutura e carga horária. O curso PROEJA é igual a qualquer outro curso (Entrevistado 14).</p>
<p>As condições de trabalho são boas, a gente tem recursos audiovisuais, bom recursos de reprodução, tem laboratórios, são boas as condições. Mas não ocorreu uma melhoria salarial trabalhando mais com o PROEJA. A única coisa que tu ganha é o adicional noturno por ficar trabalhando até às 22h30m. Também são contratados professores temporários que atuam no PROEJA, mas não somente no PROEJA, atuam em vários cursos. Um dos nossos desejos de atuar com a carga horária do PROEJA era para poder ter professores mais dedicados ao PROEJA, mas a gente não tem conseguido isso (Entrevistado 16).</p>
<p>A contratação de professor temporário para atuar também no PROEJA produziu alguma dificuldade já que teve professor muito bem qualificado pra trabalhar com PROEJA, pessoas que já vinham de um percurso de trabalho com a EJA, que tinha um ótimo conhecimento da metodologia de trabalho, mas ficou no máximo dois anos aqui e aí vem outro que não é tão bom ou que não conhece a metodologia e tem que começar tudo de novo. É um rodízio, é horrível essa lei e deviam ampliar esse sistema, por mais que a gente sabe que trabalho temporário é uma precarização, mas seria importante permitir um período maior e isso seria bom também para o professor, para poder completar a sua formação de pós-graduação trabalhando aqui. Geralmente são professores que estão buscando sua qualificação, fazendo pós-graduação e tal, foi o meu caso, sustentei meu mestrado todo sendo professor substituto (Entrevistado 17).</p>
<p>Nós aqui temos as duas modalidades de professor, o professor efetivo e o professor temporário por até 2 anos, por isso houve rotatividade muito grande de professores desde 2009, que entravam se adaptavam à turma, assim como os alunos se adaptavam ao professor, fechou os dois anos o professor tinha que ser substituído. Isso dava uma quebra muito ruim no trabalho, o professor era capacitado para trabalhar e acabava o contrato tinha que ir embora e outro que vinha tinha que começar tudo de novo (Entrevistado 9).</p>
<p>Não houve melhoria salarial nenhuma para atuar também com o PROEJA, a gente tinha que estudar mais, se dedicar mais, mas não havia nenhuma compensação salarial, só houve a progressão funcional</p>

<p>que acontece por tempo de trabalho mesmo (Entrevistado 13).</p>
<p>Este ano as condições de trabalho estão ruins, em anos passados era melhor, tínhamos as turmas do PROEJA e trabalhávamos com o PROEJA. Este ano pelo número de alunos diminuiu, então a gente teve que assumir mais aulas no núcleo e em outros lugares e com isso a gente atua com as turmas de PROEJA, com outras turmas de EJA, com turmas do regular e ainda tem que continuar trabalhando em dupla para ajudar na pesquisa dentro do eixo que a gente acordou lá no IFSC (Entrevistado 23).</p>
<p>Os professores que trabalham com O PROEJA são os professores do município destacados para atuar na EJA, não existem pessoas especificamente para trabalhar com o PROEJA, inclusive alguns desses professores não recebeu formação para atuar com o PROEJA, eu tive formação porque estou atuando desde o início, mas os professores que chegaram recente não tiveram mais formação, não sei em que pé está essa parceria. Essa rotatividade de professores penaliza qualquer trabalho, não só no PROEJA, é uma coisa que não funciona na educação porque compromete todo um processo de aprendizagem, qualquer metodologia por melhor que seja o planejamento o mesmo pode ir água abaixo (Entrevistado 24).</p>
<p>Os professores do PROEJA são professores do Campus destacados para as atividades do Campus que lhes são destinadas, inclusive se necessário trabalham também no PROEJA, dividindo suas atividades com os demais cursos (Entrevistado 22).</p>
<p>As condições de trabalho para atuar no PROEJA são as mesmas do técnico, não tem diferença, eu não vejo diferença nenhuma e não há melhoria salarial, só mais trabalho, mas é bom porque a gente entende que está trabalhando para um público diferente do que normalmente vem aqui para o Instituto e isso gratifica (Entrevistado 25).</p>
<p>As condições de trabalho são as mesmas do pessoal aqui do CEJA tem professor efetivo e a maioria é de professor substituto. Eu sou efetiva no Estado e a minha carga horária tinha a carga horária no PROEJA e em cursos da EJA (Entrevistado 23).</p>
<p>As condições de trabalho para atuar nos cursos de PROEJA a princípio aqui no Instituto são boas, inclusive são dadas as mesmas condições para o ensino técnico, salas e tudo mais. Então eu não vejo assim diferenças e vejo como boas (Entrevistado 24).</p>
<p>Os profissionais que atuam no PROEJA são professores do instituto, não são contratados para trabalhar no PROEJA. Existem professores substitutos, mas não específicos para o PROEJA, vem para atuar no</p>

Campus e aí o professor dá aula no PROEJA e no que mais precisar dele. Essa situação de professor substituto produz descontinuidade do trabalho pedagógico em virtude de contratos de trabalho temporários, isso está causando problema para o desenvolvimento dos cursos em alguns aspectos como de professores das parcerias, a gente tinha um professor que vinha aqui e depois deixou de vir e os alunos se sentiram perdidos com tudo isso. E causa problema para a integração, já que o professor chega lá no meio do semestre, cai de paraquedas, fica complicado e seria importante repensar tudo isso (Entrevistado 9).

As condições de trabalho para atuar nos cursos de PROEJA são boas, não vejo nenhum problema, inclusive para ir à instituição parceira a gente tem transporte com motorista do Instituto e tem material e recursos audiovisuais. Geralmente os lugares onde acontecem as aulas tem ar condicionado, tem salas boas e a questão do ambiente de trabalho e das condições são adequadas. Sobre as condições de trabalhos dos professores das instituições parcerias é com eles, eu não sei dizer, mas penso que seja o mesmo esquema. O governo do estado pode ter os ACT's, que é outra forma do governo de estado trabalhar, se ele percebe que vai ter uma demanda maior de Matemática ou de Química ele contrata um ACT a mais, e aí ele pode também atender o PROEJA, mas eles não contratam especificamente para o PROEJA, o professor vai para o PROEJA pelas necessidades deles e penso que a distribui de carga horária seja como aqui, conforme a demanda é distribuída a carga horária (Entrevistado 25).

Fonte: Entrevista com profissionais que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCCFC. Elaboração Própria (2014).

Consideramos que a percepção referente às condições de trabalho dos profissionais da educação para atuar no PROEJA, explicitada nas entrevistas sintetizadas na tabela acima, foi obtida a partir do questionamento: Quais são as condições de trabalho para a atuação profissional com os cursos de PROEJA? Na análise das respostas oferecidas pelos entrevistados, identificamos a presença de condições múltiplas, classificadas basicamente em dois grupos: de um lado os profissionais do IFSCCF e do IFSCCFC e de outro lado os profissionais das instituições parceiras. No conjunto de profissionais do IFSCCF e do IFSCCFC existem profissionais estatutários efetivos com contrato de trabalho de 40 horas semanais e profissionais substitutos temporários com contrato de trabalho variado entre 20 e 40 horas semanais.

Dentre o primeiro conjunto desses profissionais, os estatutários efetivos, atuam em uma única instituição e contam com vencimentos salariais melhores que os pagos aos profissionais municipais e estaduais das instituições parceiras, além de razoável infraestrutura para a realização das suas atividades pedagógicas. Os depoimentos acentuam que houve aumento e multiplicação de atividades com o PROEJA, passando as profissionais a dividirem suas atividades com os cursos do PROEJA, com os cursos do Ensino Médio Integrado, com os cursos Técnicos Concomitantes, com os cursos Técnicos Subsequentes, com os Cursos Superiores de Tecnologia e com os cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. Essa condição acentuou a precarização das condições de trabalho, sem melhoria salarial alguma e tendo os profissionais ainda, que dedicar maior tempo de trabalho à instituição para participar de reuniões periódicas de planejamento e para estudar o funcionamento e a metodologia do PROEJA. Este quadro não escapa aos aspectos gerados em relação ao trabalho na atualidade: a intensificação do trabalho, mais trabalho concentrado em menos pessoas, acentuando a precarização e a exploração do trabalhador, questão que coloca em risco o “princípio educativo do trabalho” já que nos próprios profissionais que estão no PROEJA apresenta-se a contradição de ter que ensinar a dimensão ontológica do trabalho (que a nosso entender fica subsumida à forma capital do trabalho e não por isso eliminada), em um momento histórico onde se torna necessário negar de maneira urgente o trabalho cada vez mais alienado e estranhado.

Quanto às condições de trabalho dos profissionais substitutos temporários desse conjunto de profissionais do IFSCCF e do IFSCCF, observamos que a precariedade de seus contratos de trabalhos acarreta problemas para a continuidade do trabalho pedagógico coletivo e com os alunos em função da descontinuidade de seus contratos de trabalho, conforme demonstra o seguinte depoimento:

A contratação de professor temporário para atuar também no PROEJA produziu alguma dificuldade já que teve professor muito bem qualificado pra trabalhar com PROEJA, pessoas que já vinham de um percurso de trabalho com a EJA, que tinha um ótimo conhecimento da metodologia de trabalho, mas ficou no máximo dois anos aqui e aí vem outro que não é tão bom ou que não conhece a metodologia e tem que começar tudo de novo (Entrevistado 15).

Essa mesma situação também é demonstrada no próximo depoimento:

Nós aqui temos as duas modalidades de professor, o professor efetivo e o professor temporário por até 2 anos, por isso houve rotatividade muito grande de professores desde 2009, que entravam se adaptavam à turma, assim como os alunos se adaptavam ao professor, fechou os dois anos o professor tinha que ser substituído. Isso dava uma quebra muito ruim no trabalho, o professor era capacitado para trabalhar e acabava o contrato tinha que ir embora e outro que vinha tinha que começar tudo de novo (Entrevistado 7).

Conforme Shiroma e Lima Filho (2011) os professores substitutos temporários dos Institutos Federais são obrigados a exercer atividades docentes em várias instituições educacionais para conseguirem complementar carga horária de trabalho, vivem como andarilhos de escola em escola, condição que fragiliza seus vínculos institucionais. Mas mesmo diante dessa problemática, os mesmos procuram realizar trabalho qualificando, se identificam com os alunos da EJA e do PROEJA e por isso procuram desenvolver trabalho pedagógico que seja capaz de manter a permanências dos estudantes trabalhadores na escola, mesmo que suas permanências não sejam asseguradas. Esses profissionais são cientes de suas condições de profissionais temporários e por isso “[...] precisam manter-se alertas para o fim do contrato e convivem com a necessidade imperiosa de encontrar outro emprego, aspecto que tolhe o envolvimento do docente e despotencializa o trabalho coletivo” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 736).

O conjunto de profissionais com vínculo nas instituições parceiras é composto por profissionais com as seguintes condições: profissionais estatutários efetivos com 40 horas semanais em uma instituição e 20 horas semanais em outra instituição; profissionais estatutários efetivos com 40 horas semanais em uma instituição e substituto temporário com 20 horas semanais em outra instituição; e profissionais substitutos temporários com 40, 60 ou 80 horas semanais, com atuação profissional em diferentes instituições.

Os depoimentos acentuam que a precarização das condições de trabalho dos profissionais das instituições parceiras, alcançando índices muito mais elevados devido ao fato de receberem salários diminuídos,

pela falta de valorização da carreira, pela carência de infraestrutura, pela formação precária, por incertezas de continuidade no trabalho devido à condição itinerante e sazonal dos professores substitutos temporários, entre outros. Isso produz descontinuidade de trabalho devido à rotatividade dos professores conforme atestado em depoimentos do quadro número treze.

O quinto eixo categorial denominado *trajetória formativa dos estudantes*, demonstra que há um grande esforço por parte dos profissionais envolvidos no PROEJA, assim como por parte dos estudantes matriculados e que permanecem frequentando os cursos nas instituições, para que se possa oferecer e receber educação de qualidade e inclusão educacional às pessoas jovens e adultas historicamente excluídas da educação, mesmo com as múltiplas dificuldades existentes, já apontadas anteriormente nesta tese. Os dados da pesquisa demonstram grande empenho por parte dos profissionais envolvidos no oferecimento dos cursos para garantir educação de qualidade e elevação do índice de escolaridade desse segmento populacional, assim como confirma o esforço hercúleo dos estudantes que permanecem frequentando as instituições, para continuarem recebendo a educação que lhes é oferecida. Todavia os dados também indicam que continua elevado o índice de alunos desistentes e evadidos, assim como turmas oferecidas não chegam a funcionar devido à baixa procura de interessados e cursos são fechados por falta de condições estruturais. Vejamos melhor esta questão na tabela a seguir:

TABELA 14: Percentual de frequência e evasão de cursos PROEJA e PROEJA FIC oferecidos.

CURSO	MATRICULAS	FREQUENTADO
PROEJA Técnico em Enfermagem ⁶⁸	120	38
PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar	30	3
PROEJA Técnico	60	15

⁶⁸ O Curso PROEJA Técnico em Enfermagem foi encerrado no ano de 2014 com a conclusão dos últimos alunos matriculados. Conforme os gestores e educadores envolvidos no seu oferecimento, as razões para o fechamento do referido curso são a falta de estruturas adequadas.

em Cozinha		
PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria	30	10
PROEJA Técnico em Hospedagem	30	11
PROEJA FIC em Operações Básicas em Cozinha	30	8
PROEJA FIC em Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar	--	--
PROEJA FIC em Operações Básicas em Panificação e Confeitaria	--	--
PROEJA FIC em Operações Básicas em Governança ⁶⁹	--	--

Fonte: Relatórios de matrículas e frequências de cursos e turmas em funcionamento. Elaboração Própria (2014).

Continuação da tabela 14:

PERCENTUAL FREQUÊNCIA	PERCENTUAL EVASÃO
31,66%	68,33%
10%	90%
25%	75%

⁶⁹ Os Cursos PROEJA FIC em Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, PROEJA FIC em Operações Básicas em Panificação e Confeitaria e PROEJA FIC em Operações Básicas em Governança não obtiveram o funcionamento, em virtude da impossibilidade de montar turma, haja a baixa procura por inscrição.

33,33%	66,66%
36,66%	63,33%
26,66%	73,33%
--	--
--	--
--	--

Fonte: Relatórios de matrículas e frequências de cursos e turmas em funcionamento. Elaboração Própria (2014).

Com base nos dados da tabela número catorze apresentados acima, consideramos que o índice de alunos matriculados frequentando os cursos é baixo e o índice de alunos evadidos e desistentes é altíssimo. As razões para as desistências e evasões são justificadas pelas seguintes circunstâncias: por necessidades de trabalho: quando conseguem um trabalho, quando encontram um segundo trabalho, quando ocorrerem mudanças nos horários do trabalho, quando tem que viajar a trabalho; por dificuldades financeiras; por cansaço devido à condição de ter que enfrentar diariamente três ou quatro jornadas diárias, duas no trabalho, uma na escola e outra nas atividades domésticas; por doenças; por dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos; por atraso no pagamento da bolsa de estudos do aluno de 100 reais; por dificuldades de transporte e a localização do curso distante de onde o aluno vive e trabalho; pelo longo tempo de duração dos cursos; pelo tipo de curso que pode não favorecer melhoria salarial e por isso não proporcionaria mudanças nas condições de vida dos estudantes trabalhadores; por decepção ou desencanto com o tipo de curso oferecido; por falta de estímulo da parte dos educadores; por preconceitos e discriminação; pelo processo pedagógico com a falta de metodologia específica dos

professores, por desconhecimento das características do curso, por falta de interesse de alguns alunos; por problemas familiares; entre outros, conforme demonstrado no quadro abaixo:

QUADRO 14: Depoimento de entrevistados com justificativas de evasão escolar de alunos dos cursos PROEJA IFSCCF e IFSCCFC.

Muitos não estão no ritmo de trabalhar e estudar, porque essas pessoas trabalham, não estão no ritmo de trabalhar e estudar, então quando começa vem com a toda energia, eu quero, eu quero, e quando começa as aulas todos os dias até às 2 horas, para quem trabalha durante o dia todo ainda ter que estudar até às 22 horas é um grande desafio, pois a pessoa vai chegar em sua casa perto da meia noite e ainda tem que arrumar a casa e preparar as necessidades da casa para o próximo dia ou então despertar muito cedo por volta das 5h30m, pois tem que chegar ao trabalho novamente às 8 horas. Essa dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, essas pessoas como são pessoas adultas e tem marido, filho, esposa, idoso em casa, esses são os motivos que levam a evasão. Outros motivos da desistência também apontados pelos alunos são o trabalho, tem que viajar a trabalho e ai faltam muita nas aulas, ou por mudança no horário de trabalho dele na empresa, mudou de emprego, novo emprego é no horário da aula, questão profissional são prioridade dele para manter o emprego, são trabalhadores que têm de ganhar a vida com seu trabalho então a prioridade é o trabalho (Entrevistado 12).

Os motivos da evasão são bem conhecidos da gente como a dureza no trabalho que te deixa cansada, a rotina puxada de estudar todas as noites, acordar às 5 horas da manhã e dormir às 11h30, meia noite, porque ainda tem que pegar ônibus. Essas são as dificuldades, eles não reclamam de modo geral dos professores, da estrutura, da localização, a reclamação maior mesmo é mais centrada na dificuldade do trabalho, então eles dizem que se tivessem menos aula por semana, uma carga horária menor por noite, facilitaria, mas com essa rotina de trabalho puxada e o tempo do curso que é muito longo, dois anos e meio e três anos fica difícil. O tempo livre geralmente desse público não existe ou é muito curto, é uma sobrevivência é uma questão de trabalhar para ganhar o salário para viver, pagar as despesas daquele mês e trabalho. Ao visualizarem três anos nessa dureza, com muitas dificuldades evadem, também muitas mães, muitas mulheres que não tem onde deixar os filhos (Entrevistado 15).

Dificuldades de atuar no curso são motivos para evasão ou às vezes

atraso na bolsa de estudos do aluno de 100 reais, então ele vinha, mas tinha mês que a bolsa não era pago, ele não vinha mais, então a gente tinha assim, 22 faltas consecutivas e a matrícula era cancela, apesar de muitas vezes se conseguir burlar isso, muitas vezes o aluno aparecia na porta querendo voltar, então a gente fazia umas manobras (Entrevistado 13).

Os motivos que levam a evadir, ou desistirem são desde situação econômica, que penso ser o mais comum, como problemas pessoas como gravidez das mulheres, filhos pequenos para cuidar e isso torna muito difícil pra elas conseguirem acompanhar o curso. Os alunos iniciam todos na primeira fase e costuma sobrar dez, nove no final da primeira fase. Eles chegam e veem que o curso é de Cozinha e vão ter que meter a mão na massa e percebem que não é isso o que querem, eles querem formação do Ensino Médio. Depois tem uma dificuldade por ser aluno adulto com família, ele organiza a vida dele, se ele vê que o processo não dá resultado ele vai liberar o companheiro dele pra fazer outra atividade, ele vai ficar cuidando do filho, de avô doente, tem toda uma série de fatores que dificultam (Entrevistado 23).

O problema principal hoje é a situação de trabalhar e estudar penso que esse é o grande problema e essa bolsa de estudo que recebem não oferece as condições para que o aluno deixe de trabalhar para estudar. Penso que os hotéis onde muitos trabalham poderiam ser parceiros e contribuir com a liberação desse funcionário para ele poder estudar, mas isso não acontece (Entrevistado 8).

O problema de deslocamento na nossa cidade também dificulta, porque quem mora no interior da Ilha, norte da Ilha, sul da Ilha, para vir ao Centro estudar durante todos os dias da semana e depois ir uma vez para semana ao Instituto no Continente, isso é muito trabalhoso e dificulta muito. No meu ponto de vista existem três problemas que são básicos: localização do curso distante de onde o aluno vive e trabalha; tempo de duração do curso que é muito longo e tipo de curso que não vai trazer melhora salarial, não vai mudar a condição de vida do aluno. Este último para mim é o principal problema da evasão, o aluno está trabalhando na área do curso e o mercado exige melhora da qualidade da mão de obra, exige qualificação, mas não melhora o salário do trabalhador. Ele termina o curso e continua como era, sem melhora salarial, só é bom para o patrão. O trabalhador vai estudar e permanece por dois a três anos na escola, se qualificando e ele sabe que não vai melhorar a sua vida com esse estudo, ele também sabe por que tem um amigo que estudou e não melhorou e tem outro amigo que não tem o

<p>Ensino Fundamental completo e trabalho nesse serviço e recebe o mesmo salário que os que têm curso. Ele pensa, “eu vou ficar dois anos aqui estudando para depois trabalhar num bar?” Eles dizem isso (Entrevistado 8)</p>
<p>O horário e o tempo do curso são cansativos, porque a gente sendo adulto tem uma casa para cuidar, marido, filhos, mãe, cachorro, tudo que te espera. Eu chego em casa geralmente às 23h30m e no outro dia acordo e levanto às 5h30m, para preparar as coisas da casa, o café, me preparar e sair às 7 horas da manhã para o trabalho. Para suportar essa rotina tem que ser perseverante (Entrevistado 26).</p>
<p>As metodologias utilizadas para o meu caso que fui alfabetizada mais velha era muito difícil. Quando cheguei aqui, me deparei com todo tipo de gente, uns eram classificados os burros e outros de inteligentes, eu ficava junto com os burros, mas não que os burros fossem menos inteligentes do que os inteligentes, os próprios alunos fizeram essa classificação. A minha letra até hoje não é bonita, então desde o primeiro dia eu tenho dificuldade na escrita, em Matemática ainda vou, mas na escrita é ruim. Então eu pensei, essa Escola é grande e bem conceituada, maravilhosa não devo desistir. Depois iam arrumar um horário de Português que aqui é chamado de Comunicação para eu suprir essa dificuldade, mas não houve (Entrevistado 36).</p>
<p>Os motivos que levaram a evadir muitas alunas do curso são por gravidez, por parto e por dificuldades financeiras. Meu amigo Juan foi por dificuldade financeira e a Sabrina e a Marilda foi por gravidez e parto. Mas outros desistem por não estarem mais a fim de continuar por se decepcionar com o tipo do curso. E tem aqueles que são convidados para trocar de curso, se tu não fazes o perfil é convidado a fazer um FIC de Cuidador de Idoso ou de Cozinha. Ao invés de estimularem, tu és convidado a te retirar e ir para outras coisas (Entrevistado 32).</p>
<p>A desistência é por cansaço porque muita gente trabalhava desde cedo, madrugada, sai de casa de madrugada, tem que trabalhar bem cedinho e depois ir para aula é complicado. Se eu não fosse persistente mesmo eu já tinha desistido, mas muitas vezes as colegas estimulam uma empurra a outra e vamos, então tem essas dificuldades. Esse horário das aulas dificulta principalmente para quem trabalham (Entrevistado 33).</p>
<p>Eu fui representante de turma durante o período todo do curso e eu sempre tive um bom relacionamento com os colegas. A razão para desistiram são várias como a separação matrimonial, a proibição do</p>

marido, filhos para cuidar, casa para dar conta e por trabalho. Houve muitos casos de alunos que não conseguiram conciliar a vida familiar com os estudos e o trabalho, desistiram pelo horário de trabalho por não estarem conseguindo chegar a tempo na escola, sempre chegavam atrasados e perdiam os conteúdos (Entrevistado 31).

Nós os alunos do PROEJA muitas vezes não éramos respeitados como alunos, tivemos vários choques com professores que batiam na mesma tecla de que os alunos do PROEJA eram pessoas que estavam ali simplesmente para terminar o Ensino Médio e que era um favor o que recebíamos, esse foi o termo, usado. Não era visto como um direito nosso, inicialmente os professores achavam que nós só iríamos terminar o Ensino Médio e era só isso que a gente queria, mas na verdade todo mundo estava ali buscando uma oportunidade de ter uma profissão e houve caso de colegas que ingressaram na faculdade após ter terminado o curso. Então quer dizer esse respeito muitas vezes não existiu, eu acho que acima de qualquer coisa é o respeito, nós tivemos casos aqui na escola de colegas nossos que ouviram professores dizendo que para esse tipo de aluno qualquer coisa serve. Você vai para a escola chega à sala de aula e houve o professor dizer que para a gente qualquer coisa serve, dizer que para nós tanto faz como tanto fez, então isso eu acho que é uma falta de respeito, não só com o aluno do PROEJA, mas com qualquer pessoa que se dispõe a sair de sua casa, sair de manhã de sua casa, passar o dia no trabalho, chegar à noite e ainda ir estudar e você chega lá na escola e escuta uma coisa desse tipo, penso que isso é meio que decepcionante, mas nós conseguimos superar, conseguimos concluir o curso todo (Entrevistado 35).

A desistência é que muitos alunos se inscrevem e depois vão embora, eu acho que é por falta de interesse mesmo, não tem um objetivo, desiste por qualquer coisa, não querem estudar mesmo. Nós que trabalhamos levantamos cedo para trabalhar, eu levanto às 5 horas da manhã, vou trabalhar de doméstica e trabalho de cozinheira também, é tudo muito cansativo o serviço da gente, mas a gente não desiste, esses alunos que são novos e que às vezes nem trabalham desistem por falta de interesse mesmo, os professores são ótimos, ajudam e incentivam (Entrevistado 36).

Alguns não conseguiram coincidir o trabalho com a aula, muitos precisavam trabalhar e entre escolher trabalho e aula precisaram escolher o trabalho (Entrevistado 37).

No meu ponto de vista, acho que deve ter um pouquinho mais de vontade dos alunos. Os professores estão ali dispostos, às vezes nós

não poderíamos vir à aula por algum motivo, o professor dava um trabalho, alguma coisa pra gente fazer, e mesmo assim os alunos não vêm, desiste, inventam uma desculpa. No meu ponto de vista deveria haver um pouco mais de vontade por parte dos alunos (Entrevistado 33).

Para melhorar a aprendizagem no curso tinha que ter professor com dinamismo, ser dinâmico, inovar a falta disso desestimula os alunos que chegam cansados por ter enfrentado uma jornada dura de trabalho. Você tem um dia daqueles vem para a escola e o professor passa um filmezinho e aí dá um sono. Alguns professores são bacanas tiram dúvida e incentivam assim o tempo passa rápido, quando tu vê já acabou a aula, em minha opinião é isso, foi isso que eu vim buscar aqui nessa instituição, professor dinâmico independente da disciplina. Sei que os professores também estão cansados, já enfrentaram o dia de trabalho, mas a gente sabe que eles são financeiramente bem pagos, melhor que do Estado, então era para eles darem aula com amor à camisa, mas isso não acontece (Entrevistado 31).

Lá na Mauro Ramos (IFSC Campus Florianópolis) a gente não tem muito importância, o PROEJA é visto como menos, tem um pouco mais de preconceito e no começo foi difícil até professor não ia dar aula, a gente ia procurar saber e ninguém informava, a gente ficava na sala de aula esperando e ninguém aparecia para dar nenhum tipo de satisfação. Por isso a gente não aprendeu nada lá, Matemática a gente teve pouco e pouca explicação por isso não sabemos nada, História não tivemos semestre passado porque teve um problema com a professora, fomos aprovadas sem aprender (Entrevistado 37).

Fonte: Entrevista com educadores que atuam no PROEJA no IFSCCF e IFSCFC e com alunos matriculados com frequência. Elaboração Própria (2014).

Os depoimentos dos educadores e estudantes entrevistados sobre os motivos que contribuem para a evasão escolar dos estudantes convergem em muitas alegações, já indicadas acima, mas também evidenciam algumas contradições entre os motivos alegados por educadores e por estudantes. Os educadores em sua maioria argumentam que as causas da evasão estão basicamente centradas nos alunos, em suas dificuldades para a aprendizagem e para permanecerem nos cursos, já os alunos alegam motivos que estão além de suas dificuldades e que estão centradas nas estruturas dos cursos e nas dificuldades dos professores em saber lidar com as novas metodologias e práticas educativas que os cursos de PROEJA requerem.

Essa é a configuração dos cursos de PROEJA que investigamos oferecidos pelo IFSCCF e pelo IFSCFC. As dificuldades e problemas apontados não podem ser generalizados, visto que não entrevistamos a totalidade dos educadores e dos alunos, no entanto, os mesmos nos colocam diante de uma situação desafiadora, posto que oferecer educação de qualidade e fazer com que a pessoa jovem e adulta trabalhadora receba essa educação de qualidade por meio desse Programa demanda esforço e vontade da política pública.

Diante dessa situação entendemos ser necessário buscar alternativas para garantir o direito dos jovens e adultos trabalhadores que tiveram esse direito negado na denominada idade certa, para recomeçarem suas trajetórias de estudos e com a qualidade que é necessária e desejada. Os desafios são grandes e as ações requeridas e necessárias passam pelas seguintes ações, entre outras: maiores investimentos para oferecimento de infraestrutura; contratação de professores e de servidores técnicos educacionais e de serviços administrativos; melhorias salariais e valorização da carreira dos profissionais da educação; formação inicial e continuada permanente para a apropriação das metodologias e práticas educativas exigidas pelo Programa; reformulação dos tipos de cursos e de seus currículos considerando a trajetória pessoal e profissional do estudante a partir de sua realidade cotidiana; reestruturação dos tempos e espaços escolares para possibilitar planejamento coletivo entre todos os profissionais envolvidos; produção e elaboração de materiais didáticos pedagógicos específicos às condições de ensino e aprendizagem do Programa; assistência estudantil apropriada às necessidades dos alunos para custear as despesas de transporte, alimentação e mesmo para suprir a necessidade de realizar uma segunda atividade laboral; ou ainda, conforme indicado por um educador entrevistado, criação de um núcleo ou departamento de ensino e pesquisa especializado em PROEJA, em cada Campus ou escola, com profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho educativo em cursos de PROEJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória realizada em relação ao nosso objeto de estudo, como explica Torriglia (2015, p. 1), permitiu compreender, entre outros aspectos que

[...] a complexidade do processo de conhecimento faz emergir uma maior extensão e amplitude das dimensões do real. Estas vão surgindo na medida em que as mediações surgem outorgando aquelas compreensões que estavam diluídas no aparente caos da totalidade e no mesmo processo, surgem novas configurações, novas contradições, que ingressam para desafiar outros conhecimentos.

Como vimos, este estudo está situado na intersecção entre Educação Básica, Educação Profissional Técnica e Educação de Jovens e Adultos, e se propôs a analisar a configuração do PROEJA nos Institutos Federais em Santa Catarina, com destaque na análise dos cursos de PROEJA oferecidos pelo Instituto Federal Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, cujo recorte para análise de pesquisa de campo foi realizado no IFSCCF e no IFSCCFC, com a preocupação centrada nos eixos conceituais: recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura; formação inicial e continuada dos profissionais da educação; integração educacional e trabalho como princípio educativo; condições de trabalho dos profissionais da educação; trajetória formativa dos estudantes.

No decorrer da pesquisa, houve a necessidade de desenvolver estudos a propósito da trajetória da EJA no Brasil e sobre os motivos que impulsionam elevado índice de pessoas adolescentes e jovens para essa modalidade que, inicialmente no país, era destinada às pessoas adultas. O estudo também apreendeu as contradições internas existentes em outras experiências de efetivação do PROEJA no Brasil mediante análise de diferentes produções científicas na área. Fizemos uma incursão no contexto da educação brasileira na conjuntura econômica e política de desenvolvimento de políticas sociais de viés neoliberal, mostrando que é nesse contexto de políticas sociais e educacionais no qual se insere o PROEJA, balizado e desenvolvido em um contexto econômico e político que tem assumido o caráter compensatório, de aligeiramento de estudos e precarização, típicas do atendimento dos

interesses e necessidades do sistema incontrolável de controle sociometabólico do capital.

A implantação e implementação do PROEJA nos Institutos Federais em Santa Catarina não escapa do contexto geral em que ocorrem as relações produtivas de capital que domina na atualidade, em que acontece a intensificação do trabalho, a concentração de mais trabalho em menos pessoas, a precarização e a exploração do trabalhador. Esse quadro por si só coloca em questionamento a possibilidade de desenvolvimento de formação humana integral emancipadora na forma social do capital, assim como a proposta pedagógica de trabalho como princípio educativo, entendendo que os trabalhadores da educação que atuam nos cursos de PROEJA também vivenciam a contradição da dimensão ontológica do trabalho subsumida à forma social capital e à necessidade histórica de negar o trabalho cada vez mais estranhado e fetichista.

A abordagem marxiana a respeito da importância do trabalho para a vida humana e a orientação ontometodológica do materialismo histórico ensina que a transformação radical na estrutura da sociedade só é possível mediante a transformação das relações sociais de produção. A transformação dessas relações, em hipótese alguma, poderá ocorrer de maneira contingente, como as oferecidas pela “revolução tecnológica”, visto que a ciência e a tecnologia, na sociedade capitalista, têm a função principal de contribuir para a reimpressão das relações sociais de produção capitalistas.

Percebemos como necessário o entendimento da categoria trabalho em sua totalidade, inserido no contexto da lógica de produção capitalista, e a apreensão ontológica da realidade transformada pelo trabalho é a base para a produção do conhecimento. Apesar de ser um dos princípios que norteiam o PROEJA, o trabalho como princípio educativo, observou-se que nos depoimentos apresentados sobre o entendimento de trabalho como princípio educativo evidencia-se que não existe suficiente domínio conceitual da categoria trabalho existente na sociabilidade do capital, de trabalho estranhado desenvolvido para a valorização do valor, e de trabalho útil produtor de valores de uso, dimensão ontológica e constitutiva do ser social. Para a compreensão da sociedade e de sua estrutura econômica, política, jurídica e social, faz-se necessário centrarmos nas relações de trabalho, para as atitudes, as condições e os meios que se utilizam objetivando a realização do processo de trabalho, posto que “[...] os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana,

mas indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (MARX, 1985, p. 151).

No modo de produção capitalista, não é possível termos uma visão positiva do trabalho, pois que o trabalho concreto (ou trabalho útil) dirigido à produção de valor de uso para a produção da existência humana, para satisfazer as necessidades humanas do estômago à fantasia, nessa ordem societal, está subsumido ao trabalho abstrato, ao trabalho produtivo reprodutor de mais valor. E o mais valor, que também é exploração do trabalho, “[...] representa a objetivação estranhada dos sujeitos” e é a “[...] expressão do estranhamento da produtividade do trabalho social” (DUAYER, 2011, p. 97). Não existe, e não pode existir, qualquer identidade entre trabalho concreto e trabalho abstrato produtivo de capital. Entre ambos há uma relação de contradição e uma superposição histórica do trabalho concreto ao trabalho abstrato. O trabalho concreto destina-se a um fim específico e é indispensável e imprescindível à produção de valor de uso para a produção da existência humana. Como o próprio Marx (1985, p. 153) especifica,

[...] o processo de trabalho é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Já o trabalho abstrato é o trabalho desenvolvido em uma determinada condição histórica, na sociabilidade capitalista, é a dimensão do trabalho que dá valor às mercadorias e diz respeito apenas e tão somente às relações de troca da circulação das mercadorias. Trabalho abstrato é trabalho social indefinido, é uma “[...] objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado, isto é, do dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendido” (MARX, 1985, p. 47).

Hoje, como as relações capitalistas de produção ampliaram-se a praticamente todos os modelos de práxis social, incorporando ao processo de valorização do capital atividades que antes estavam excluídas do processo de valorização do capital, ou participavam apenas

de modo indireto, passaram a vivenciar uma conjuntura que se aproxima da totalidade das ações do trabalho, mediante a forma de trabalho abstrato subordinado à valorização do capital. Como afirma Tumolo (2003, p. 174), de modo a identificar um amplo domínio de praticamente todos os atos humanos,

[...] sobre a produção social da vida e redução generalizada do preço da força de trabalho combinada com um imenso (e insolúvel) contingente supérfluo de trabalhadores, eis os ingredientes fundamentais para o controle do capital sobre a vida dos trabalhadores. A subsunção real do trabalho e a subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital transformam-se, na contemporaneidade, em subsunção real da vida dos trabalhadores ao capital.

Não estamos aqui afirmando, como alguns críticos da centralidade do trabalho⁷⁰, que o trabalho concreto desapareceu na sociedade capitalista contemporânea, que chegou ao fim e foi substituído pelo trabalho abstrato, mas sim que ele está subsumido ao trabalho abstrato, tal como Tumolo (2005, p. 242) concebe:

Tendo em vista que o trabalho concreto é o substrato do valor de uso e o trabalho abstrato é a substância do valor, eles também estabelecem uma relação de contradição. Num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia. Mais do que isto, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho

⁷⁰ Autores como, por exemplo, André Gorz, Claus Offe, Juergen Habermas, Adam Schaf, Robert Kurz, Benjamin Coriat, Alain Touraine, Ernest Mandel postulam o fim da centralidade do trabalho. Esses autores apresentam críticas com diferentes enfoques e com base em diferentes referenciais teóricos em torno da noção de trabalho, afirmando que o trabalho perdeu a sua importância central como referência para a vida social, concebendo trabalho concreto e trabalho abstrato como sinônimos.

concreto e vice-versa. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição.

O propósito imediato do trabalho abstrato consiste na produção de mais valor e não na produção de valores de uso para satisfazerem às necessidades humanas. Essa subordinação da vida humana às necessidades do processo de valorização do capital, na sociabilidade capitalista contemporânea, configura-se como um sistema metabólico de controle e subordinação do trabalho para a produção de mais valor, tal como ressalta Duayer (2011, p. 97):

O mais valor, nesse sentido, é expressão historicamente específica dessa capacidade, dessa potência humana, autonomizada em relação aos seres humanos reduzidos a meros trabalhadores, potência que produz riqueza que opera como um 'sujeito autônomo' sob a forma de capital. Riqueza sempre crescente e crescentemente estranhada.

Cada capitalista busca incessante e incansavelmente o maior *quantum* possível de mais valor. Constitui atividade fundamental desmitificar as formas de relações sociais que subsumem o trabalho concreto a trabalho abstrato, no sentido de desmontar essa noção que apresenta como “coisa natural” a lógica do trabalho no processo de produção capitalista. Conforme Duayer (2011, p. 97), “[...] precisamente nesse sentido, a crítica de Marx deve ser compreendida como crítica do trabalho no capitalismo, crítica do trabalho como atividade socialmente mediadora, ou seja, crítica da sociabilidade fundada no trabalho”.

Medeiros (2011), ao fazer uma apresentação da crítica social de Marx em uma tentativa de convergência entre a contribuição do filósofo húngaro György Lukács e do historiador canadense Moishe Postone, concebe que o método de Marx envolve uma preocupação distinta: apresentar uma análise da dinâmica específica da sociabilidade capitalista de maneira que possamos compreendê-la para interferir conscientemente no processo de sua destruição como ponto de partida para a efetivação de uma nova sociabilidade. Porque o capitalismo nunca favorecerá a classe trabalhadora, tampouco chegará ao fim por si mesmo, ele estrutura-se dialeticamente, reproduz-se incessantemente, minando a si mesmo, com a destruição de muitos capitalistas e

trabalhadores mediante as crises, porém não se autodestrói. Nesse sentido, Tumolo (2003, p. 175) considera que,

[...] para que os meios de produção da vida humana deixem de ser elementos de degradação, aviltamento e destruição do gênero humano, e se tornem instrumentos de sua emancipação, faz-se mister, portanto, divorciá-los de sua utilização capitalista, o que implica necessariamente uma revolução da ordem societal capitalista e a construção de uma sociedade para além do capital.

E quanto ao trabalho em sua dimensão ontologia (que fundamenta o trabalho como princípio educativo), Marx considera que a produção e reprodução da vida é a atividade central, tanto para o ser social como a todos os objetos, relações, vínculos decorrentes desta. O trabalho como categoria central tem dupla determinação: por um lado, transformar pelo trabalho o ser que trabalha e, por outro, ao atuar sobre a natureza, transformar a natureza.

Lukács (2013) entende que o trabalho como categoria ontológica central, surgido no âmbito do ser orgânico mediante um pôs teleológico de modo a produzir uma nova objetividade, torna-se o modelo de toda práxis social, seja ela de medição complexa, seja de mediação muito mais complexa. Assim sendo, a essência do trabalho “[...] consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, p. 43).

Desse modo, a categoria trabalho é concebida como a atividade que cria o ser humano, o ser social, e que, por meio dele, atua sobre a natureza externa, modificando-a e, ao mesmo tempo, modificando-se, e que cria as condições necessárias para o prosseguimento da própria existência humana. Devido ao intercâmbio orgânico da natureza com o trabalho, este é caracterizado como condição permanente da vida social. Nesse sentido, o trabalho concreto cria o ser social, fortalece e transforma a sua força de trabalho e estabelece o assento sobre o qual as relações sociais são constituídas.

Nesse sentido, existe profunda distinção e simultânea conexão entre o trabalho concreto, produtor de valores de uso, e o trabalho abstrato, produtor de mais valor, que valoriza o capital. Uma distinção está no fato de o trabalho concreto ser condição necessária para a existência humana e, por isso, é indispensável a qualquer sociedade.

Outra distinção é que o trabalho abstrato é historicamente determinado e se refere à produção de valor e mais valor. Toda atividade que produz mais valor é trabalho abstrato. A sociabilidade do capital é dominada pelo trabalho abstrato, e essa envolve uma enorme quantidade de atividades humanas, convertendo-as em mercadorias incorporadas pelo capital ao seu próprio processo de produção e valorização do valor. Já a simultânea conexão entre trabalho concreto e trabalho abstrato está na necessidade que a sociedade determinada pelo capital possui do trabalho concreto. Pois é este que dá vida ao trabalho morto, é o trabalho concreto (trabalho vivo) que faz o trabalho morto (trabalho passado) despertar do reino dos mortos, tal como Marx (1985, p. 154) concebe: “o capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos”.

Também esta pesquisa mostrou que o PROEJA, anunciado como uma política educacional inovadora de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos para a formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores, pela documentação que serve de base para a implantação e implementação dos cursos, ao ser inserido no contexto da prática cotidiana dos estudantes, professores e demais profissionais da educação envolvidos no oferecimento dos cursos, mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das práticas pedagógicas que possuem a função de atender aos interesses do capital em tempos de reestruturação produtiva, no contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego.

Consideramos que a percepção explicitada pelas entrevistas realizadas com professores, estudantes e demais profissionais da educação comprometidos com o oferecimento dos cursos não devem ser generalizadas, uma vez que não compõem a totalidade dos sujeitos envolvidos com os cursos; todavia, demonstram que é necessário avançar muito, por exemplo, no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Diante das lacunas históricas existentes na formação dos profissionais da educação de Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos e PROEJA, e da oferta e realização dos cursos oferecidos em condições precárias e aligeiradas, persistem as lacunas históricas na formação inicial e continuada, e isso revela um semblante de profissionais precários para atuarem no oferecimento dos cursos de PROEJA, o que resulta na pouca proeminência de realização de oferta educacional com qualidade para as pessoas jovens e adultas trabalhadores a quem esse Programa se destina.

A pesquisa revelou que existem muitas dificuldades na configuração dos cursos oferecidos e que isso compromete a perspectiva de consolidação do PROEJA como política pública permanente e de qualidade. Cursos encerrados, oferta de percentual de matrículas muito abaixo do que é determinado pela legislação e falta de perspectivas de expansão e atendimento de forma orgânica e estruturada são indicativos do quadro contraditório de configuração do Programa no interior das instituições ofertantes dos cursos e que inviabilizam o caráter permanente e orgânico para os cursos do PROEJA.

Diante dessa perspectiva, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais em Santa Catarina, em busca de consolidação de uma alternativa de atendimento educacional da demanda de EJA, para a superação das dificuldades de aprendizagem, recuperação de trajetória escolar integrando à Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação humana omnilateral, pode estar configurando-se como mais uma política de contenção social e para o atendimento das necessidades do metabolismo do capital que no modelo atual exige pouca mão de obra, desencadeia desemprego, fome e miséria, o que reafirma a sua incapacidade para atender às necessidades humanas e resolver os problemas da civilização.

A realidade dos cursos de PROEJA investigados demonstra um quadro contraditório e precário, conforme mencionado, mas destacamos como positiva a institucionalização do Programa no sentido de proposição como política educacional de cunho social com o aspecto de atendimento de direitos historicamente negados a jovens e adultos trabalhadores. A elevação da escolaridade, a permanência e o oferecimento de ensino de qualidade a jovens e adultos trabalhadores, que tiveram uma trajetória escolar interrompida, constituem o desafio para a construção de uma nação soberana e democrática. Mas, para que esse princípio louvável do PROEJA consolide-se, é necessário criar os mecanismos requeridos⁷¹ para a permanência e a aprendizagem com

⁷¹ Consideramos no final da seção quatro do capítulo quatro desta tese, que os desafios do PROEJA consistem de: maiores investimentos em infraestrutura; contratação de professores e de servidores técnicos educacionais e de serviços administrativos; melhorias salariais e valorização da carreira dos profissionais da educação; formação inicial e continuada permanente para a apropriação das metodologias e práticas educativas; reformulação dos tipos de cursos e de seus

qualidade; caso contrário, poderá se constituir somente em um processo de inclusão-excludente de milhares de jovens e adultos trabalhadores e, assim, somente contribuir com a atmosfera de barbárie e violência.

currículos; reestruturação dos tempos e espaços escolares; produção e elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos; assistência estudantil apropriada às necessidades dos alunos; entre outros.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **Afinidades seletivas**. São Paulo. Boitempo, 2002.
- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Renan; SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Praxis, Massoni, 2010.
- ARROYO, Miguel. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C; GOMES, N. L. (Org.) **Diálogo na educação de jovens e adultos**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1995.
- BARON, Atílio A. **O socialismo no século 21:ha vida pós o neoliberalis ?**São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BASTOS, Pedro Paulo Z.; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: UNESP, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.
- BRAGA, Mauro; GUERRA, Andreia; REIS, José Cláudio. **Breve história da ciência moderna, volume3: das luzes ao sonho do doutor Frankenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005.** De 25 de julho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em 29/08/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2012.** Brasília: SPE, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos - PRONATEC EJA.** Brasília: MEC, 2013b.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.513.** De 26 de Outubro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial Continuada / Ensino Fundamental. Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC, 2009a.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59.** De 11 de novembro de 2009b.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.892.** De 29 de dezembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio na modalidade EJA. Propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de especialização.** Brasília: MEC/SETEC, 2006.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.840.** De 13 de julho de 2006.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.478.** De 24 de junho de 2005.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.184.** De 7 de outubro de 2005.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.224.** De 01 de outubro de 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154.** De 23 de julho de 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 2.208.** De 17 de abril de 1997.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** De 20 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 8.948.** De 8 de dezembro de 1994.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** De 13 de julho de 1990.

_____. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil.** De 05 de outubro de 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 5.692. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** De 11 de agosto de 1971.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMPOS, Blas Bermejo. *La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales y desarrollo personal.* In: **Educación nº 38.** Sevilla: US, 2006.

CAPES/SETEC. **Edital nº 03/2006/PROEJA-CAPES/SETEC.** Brasília: CAPES, 2006.

CARVALHO, Roseli Vaz. *A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?* In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE.** Curitiba: PUCPR, 2009.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação DO PROEJA no IFG – Câmpus Goiânia: contradições, limites e perspectivas.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: IFG, 2011.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. *Educação integrada e PROEJA: diálogos possíveis.* In: **Educação e Realidade.** V. 35, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. *O PROEJA como desafio na política de educação voltada a jovens e adultos trabalhadores.* In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção.** São Paulo: Xamã, 2010.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. *O processo de implantação do PROEJA no IFG campus Goiânia: limites, possibilidades e desafios.* In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção.** São Paulo: Xamã, 2010.

CEFETSC. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina Unidade de Florianópolis. Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços. **Projeto Pedagógico Curso PROEJA Técnico em Enfermagem**. Florianópolis: CEFETSC, 2008.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

_____. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO 1992.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CISNE, Margareth Feiten. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2014.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?: neoliberalismo e ordem global**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2011**. Brasília: CNE/CEB, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parecer nº 5 de 4 de maio de 2011**. Brasília: CNE/CEB, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Resolução nº 3 de 15 de julho de 2010**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Parecer nº 6 de 6 de abril de 2010.** Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.** Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Parecer nº 11 de 7 de julho de 2010.** Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000.** Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000.** Brasília: CNE/CEB, 2000.

CNTE. *Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional.* In: **Retratos da Escola: Revista da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Políticas e gestão da educação básica: concepções e proposições da CNTE.** Brasília: CNTE, 2013.

COAN, Lizani Gení W. **A implantação do PROEJA no CEFETSC: relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de matemática.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. *Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas.* In: **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional.** V. 4, nº 8. Curitiba: PPGED/UTP, 2010.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Os Jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas*. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2011.

DANTAS, Joab Frankley da Silva; MOURA, Dante Henrique. *Implantação do PROEJA no Campus Currais Novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas*. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

_____. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones-UNESCO, 1996.

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores 2010 -2011**. São Paulo: DIEESE/MTE, 2012.

DO CARMO, F. M. *trabalho, educação e construtivismo: considerações preliminares*. In: DORTA DE MENEZES, A. M.; FIGUEIREDO, F. F. **Trabalho, sociedade e educação**. Fortaleza: UFC, 2003.

DORTA DE MENEZES, A. M.; FIGUEIREDO, F. F. **Trabalho, sociedade e educação**. Fortaleza: UFC, 2003.

DUAYER, Mario. *Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho*. In: **Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Volume 10, nº 29. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

_____. *Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo*. In: **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**. Nº 16. São Paulo: Boitempo, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às **apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: IFG, 2012.

DURANT, Will. **A História da Filosofia.** Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. **Formação docente no Brasil e interesses internacionais.** In: SINTE 2009. [HTTP://www.sintesc.org.br/?FamilYID=Políticas&ler=1320091122543](http://www.sintesc.org.br/?FamilYID=Políticas&ler=1320091122543). Acesso em: 22 de fev. 2011.

EAGIETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e a pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **A ideia de cultura.** São Paulo: ENESP, 2005.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Tereza Cavalcante de. *Fundamentos históricos da formação / atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia.* In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis: UFSC, 2014.

FARIA, Débora Araújo; ASSIS, Sandra Maria. *O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes.* In: **HOLOS: Revista do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.** Ano

30, volume 02. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/62>

FEJASC/FEJAFIORIPA. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina / Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis. Manifesto do Fórum de EJA de SC e do Fórum de EJA de Florianópolis.** Florianópolis: FEJASC/FEJAFIORIPA, 2012. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc.

FERNANDES, Andrea da Paixão. *A relação trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil.* In: **29º Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. *Entre a inclusão social e a integração curricular; os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA.* In: **Educação e Realidade.** V. 35, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

FERRÁNDEZ, A. *La formación ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos.* In: BERMEJO, B.; DOMÍNGUEZ, G.; MORALES, J. A. (coords.): **Formación Profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato.** Sevilla: GID, 1996.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. *Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens.* In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

FERRETTI, Celso João. *Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP.* In: **Educação e Sociedade.** V. 32, nº 116. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2011.

FERRETTI, C. J.; MADEIRA, F. R. *Educação/trabalho: reinventando o passado?* In: **Cadernos de Pesquisa.** Nº 80. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. *Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 68. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro; COSTA, Rita de Cássia Dias. *PROEJA e PRONATEC: ciclos de políticas, políticas recicladas*. In: **Revista Políticas Educativas**. Volume 6, n° 2. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos*. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

FRANZOI, Naira Lisboa; HYPOLITO, Álvaro Moreira; FICHER, Maria Clara; DEL PINO, Mauro; SANTOS, Simone Valdete dos. *Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul*. In: **Educação e Realidade**. V. 35, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40. Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

_____. *Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de Hoje*. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

_____. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: CIAVATTA, Maria. (Org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades*. In: SENAC. **A construção da proposta pedagógica do SENAC**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2001.

_____. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. In: **Revista Perspectiva**. Volume 19, nº 1. Florianópolis: CED/UFSC, 2001a.

_____. *Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educativo*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Charline; RAMOS, Elenita Eliete de Lima. *A implantação do PROEJA no IFSC Campus Florianópolis: algumas reflexões*. In: **Revista EJA em Debate**. Ano 2, nº 3. Florianópolis: IFSC, 2013.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. *Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional*. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2004.

GELPI, Ettore. **Educación Permanente. La dialéctica entre opresión y liberación**. Xátiva: CREC, 2005.

_____. *La educación permanente: principio revolucionario y prácticas conservadoras*. In: ROMÁN, Antonio Sánchez (coord.). **La educación permanente como proceso de transformación**. Sevilla: Morón, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. *Juventude e educação: novos processos de socialização.* In: **Revista Retratos da Escola.** V. 5, n. 8, p. 143-155. Brasília: CNTE, 2011.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Global, 2007.

_____. *Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local.* In: **30ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos.* In: **Revista Brasileira de Educação.** Maio – agosto, nº 14. São Paulo: ANPED, 2000.

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.* In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: distintos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Era dos extremos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995..

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise da população brasileira 2013.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD: dados divulgados no ano de 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

IFC. *O Instituto Federal Catarinense*. In: www.ifc.edu.br/site. Acessado em 05/09/2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Blumenau: IFC, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Blumenau: IFC, 2009a.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Florianópolis: IFSC, 2014.

_____. *O Instituto Federal Santa Catarina*. In: www.ifsc.edu.br. Acessado em 07/09/2012.

_____. Instituto Federal Santa Catarina. **Convênio de Cooperação nº 049/2011/IFSC**. Florianópolis: IFSC, 2011

_____. Instituto Federal Santa Catarina. **Acordo de Cooperação nº 032/2010/IFSC**. Florianópolis: IFSC, 2010.

_____. Instituto Federal Santa Catarina. **Projeto Pedagógico Institucional**. Florianópolis: IFSC, 2009.

IFSCCFC. Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis Continente. **Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Serviço de Restaurante e Bar**. Florianópolis: IFSCCFC, 2011.

_____. Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis Continente. **Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria**. Florianópolis: IFSCCFC, 2011a.

_____. Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis Continente. **Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Cozinha**. Florianópolis: IFSCCFC, 2011b.

_____. Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis Continente. **Projeto Pedagógico de Curso PROEJA Técnico em Hospedagem**. Florianópolis: IFSCCFC, 2011c.

_____. Instituto Federal Santa Catarina Campus Florianópolis Continente. **Projeto Pedagógico de Curso PROEJA FIC: Operações Básicas em Cozinha e Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar**. Florianópolis: IFSCCFC, 2011d.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica*. In: <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 22 de julho de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do censo escolar 2009**. Brasília: INEP, 2009.

JORGE, Céuli Mariano. *Implantação do PROEJA na rede estadual de Educação do Paraná e a discussão do trabalho como princípio educativo*. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; e DEITOS, Roberto António. (Org.). **PROEJA Educação profissional integrada a EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011.

JEFFREY, Débora Cristina; FERNANDES LEITE, Sandra; DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil: o processo de juvenilização**. Campinas: UNICAMP, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?* In: **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 112. Campinas: CEDES, 2010.

_____. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural*. In: KUENZER, Acácia Zeneida e *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *O trabalho como princípio educativo*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 68. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEGRAND, Paul. **La educación permanente**. Madrid: UNESCO, 1970.

LIMA, Marcos Ricardo de. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC: uma crítica na perspectiva marxista*. In: **Rede Eletrônica da RET: Rede de Estudos do Trabalho**. Ano V, nº, 11, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/>

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. **Fundamentos da educação escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; e DEITOS, Roberto António. **PROEJA Educação profissional integrada a EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite; CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos; DEITOS, Roberto António. *O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão*. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto António. **PROEJA Educação profissional integrada a EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *O PROEJA em construção; enfrentando desafios políticos e pedagógicos*. In: **Educação e Realidade**. V. 35, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LEHER, Roberto. *Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu*. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 – 2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Prolegômenos: para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1979.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de ciências humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

_____. **Per una ontologia dell'essere sociale**. V. 1 e 2. Roma: Riuniti, 1981.

MACARIO, Epitácio. **Trabalho, reprodução social e educação**. Tese de doutorado. Fortaleza. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. *A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional*. In: **Inter-Ação: revista da Faculdade de Educação da UFG**. V. 36, n. 2. Goiânia, UFG, 2011.

_____. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. São Paulo: PEC, 2001.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira. **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *O desafio da formação dos professores para a ept e PROEJA*. In: **Revista Educação e Sociedade**. V 32, nº 116, julho-setembro. Campinas: CEDES, 2011.

_____. Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTÍNEZ, María Josefa Cabello. **Educación permanente y educación social: controversias y compromisos**. Málaga: Aljibe, 2002.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Introdução de para crítica da economia política*. In: **Contribuição à crítica da economia política**. (Col. Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** (Col. Os Economistas). Livro 1, Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família: ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Global, 1987.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador: documento orientador.** Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de Gestão do exercício de 2013.** Brasília: MEC/SETEC, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador: documento orientador.** Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 168/2013/MEC.** De 7 de março de 2013a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº. 2.080.** De junho de 2005.

MEC/MTE. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014.** De 5 de maio de 2014.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082/2009.** De 20 de novembro de 2009.

MEC. **Libro blanco para la reforma del sistema educativo.** Madrid: MEC, 1986.

MEDEIROS, João Leonardo; BARRETO, Eduardo Sá. *Lukács e Marx o “ecologismo acríptico”: por uma ética ambiental materialista*. In: **Revista Economia e Sociedade**. Volume 22, nº 2. Campinas: UNICAMP, 2013.

MEDEIROS, João Leonardo. *Postone contra ou com Lukács? Por uma reinterpretação de Marx*. In: **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**. Nº 16. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *A implicação da teoria do valor de Marx para a ética: uma interpretação a partir da “obra ontológica” de Lukács*. In: **Revista Política e Sociedade**. Volume 10, nº 19. Florianópolis: UFSC/PPGP, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *“A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação*. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 30, nº 107, p. 585-607, maio/ago. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2009.

_____. **Reformas do ensino, modernização administrativa: a experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC/CED, Núcleo de Publicações, 2000.

MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da Região Sul do Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFTPR. Curitiba: UFTPR, 2013.

MARON, Neura Maria Weber; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da ETP e do PROEJA*. In: ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: UTFPR, 2012.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana L S. *PROEJA: entre desafios e possibilidades*. In: **Revista Eletônica HOLOS: Revista Eletrônica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN**. Ano 28, vol 2. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos*. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IRNM, 2010.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IRNM, 2010.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos**. In: Em Aberto. V. 22, nº 82, nov. Brasília, 2009.

NEVES, Bruno Miranda. *A Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais*. In: **Revista EJA em Debate**. Ano 2, n. 2. Florianópolis: IFSC, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NETTO, José Paulo. *Apresentação*. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

NOSELLA, P. *O trabalho como princípio educativo em Gramsci*. In: **Revista de Educação**. Nº 4. São Paulo: APEOESP, 1989.

NOGUERO, F. L. **La Educación popular en España: dos experiencias concretas**. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud, 1997.

NUNES, César Aparecido. **Aprendendo Filosofia**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

OCDE. *La implantación de la Educación Permanente para todos: visión general y directrices de política educativa*. In: **Revista de Educación**. Nº 312. Madrid: INCE, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile*. In: **Linhas Críticas. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. V. 14, nº 28. Brasília: UNB, 2009.

_____. *A educação para além do capital: resenha do livro de István Mészáros*. In: **Educação e Sociedade**. V. 27, nº 97. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2006.

OLIVEIRA, Betty. *A dialética do singular-particular-universal*. In: ARANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes de; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. *O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores*. In: **25º Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011.

PACHECO, Eliezer. *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. In: PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, Jane. *Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos*. In: **29º Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

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

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretário de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via*. In: XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone-Sul: Buenos Aires : Universidade Nacional de Luján, 2008.

PINYO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIRES, Daniela; PERONI, Vera Maria Vidal. *Terceira Via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira*. In: **Revista Políticas Educativas**. V. 3, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

POMER, Roselene Moreira; BEVILAQUA, Raquel. **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: UFSM, 2014.

POSTONE, Moishe. **Marx Reloaded: repensar la teoría crítica del capitalismo**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2007.

_____. **Tiempo, trabajo e dominación social: una reinterpretación de la teoría crítica de Marx**. Madrid: Marcial Pons, 2006.

_____. *Repensando a Marx en un mundo post-marxista*. In: LAHIRE, B; ROLLE, P; SAUNIER, P; STROOBANTS, M; ALALUF, M; POSTONE, M. **Lo que el trabajo esconde: materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Curitiba: SEDUCPR, 2007.

_____. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RICARTE, Francisco Daniel; LIRA, Alexandre Kleber Pereira; MOURA, Dante Henrique. *Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos*. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010.

RODRIGUES, Marilda Merência. *Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história*. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Nº 44, p. 216-234. Campinas: HISTEDBR, 2011.

_____. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. **Cadernos CEDES**. V. 21, n. 55. Campinas: CEDES, 2001.

_____. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RUMMERT, Sonia Maria. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o novo que reitera antiga destituição de direitos*. In: **Sisifo: Revista de Ciências da Educação**. Nº 2. Portugal/Lisboa: UL, 2007.

SANT'ANNA, Mara Lopes. *A educação de jovens e adultos: uma perspectiva histórica*. In: **31º Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2006.

SABBI, Volmir. *A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990*. In: **9º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da ANPED**. Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *O choque técnico da politecnia*. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 1, nº 1, p. 131-152. Campinas: Autores Associados 2002.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: Ferretti, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *O nó do ensino de 2º grau*. In: **Revista Bimestre**. Nº 1. São Paulo: MEC/INEP/CENAFOR, 1986.

SÁ, Virgínio. *O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação*. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 89, nº 223. Brasília: INEP, 2008.

SANTA CARINA. Secretaria de Estado da Fazenda. **Caderno de indicadores 2013**. Florianópolis: SEF, 2013.

SANTOS, Esmeraldina M. dos. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, UCG, 2007.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **Dicionário de Verbetes GESTRADO**. In: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=204>. Acesso em: 22 de março de 2014.

SCHEUER, Patrícia Matos; ROCHA Fernando Goulart; BROGNOLI, Ângela Faria. *A integração da educação profissional com a educação básica na modalidade PROEJA no Campus Florianópolis Continente*. In: **Revista Eletrônica Técnico-Científica do IFSC**. Volume 1, nº 3. Florianópolis: IFSC, 2012.

SERRANO, Gloria Pérez. **Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual.** Madrid: PDF, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA.* In: **Revista Educação e Sociedade.** Volume 32, nº 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Campinas: CEDES, 2011.

SILVA, Adriano Larentes da. *O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina.* In: **35ª Reunião Anual da ANPED.** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SILVA, Adriano Larentes da; SILVA, Ângela. *O PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis Continente: reflexões sobre uma construção coletiva.* In: **Revista EJA em Debate.** Florianópolis: IFSC, 2012.

SILVA, José Moisés Nunes da. *A implementação do PROEJA no IFRN.* In: **26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Recife: ANPAE, 2013.

SILVA, Magnalva Medeiros Araújo da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. *Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA no IFRN.* In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente.** Natal: IFRN, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. S. **PROEJA educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas.** Curitiba: UTFPR, 2011.

SIVERA, Paulo; DORAY, Bernard. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989.

SOUZA FILHO, Moisés de. **Capital humano em educação: uma visão crítica da concepção neoliberal.** Belo Horizonte: CPPGET, 2014.
Disponível em:
http://www.senept.cfetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/CAPITAL_HUMANO.pdf

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal*. In: **Revista Educação e Realidade**. Nº 33 (2), jul/dez. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético**. São Paulo: UNESP, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2014.

TCU. Tribunal de Contas da União. **O TCU e as entidades do sistema “S”**. Brasília: TCU, 2014.

TUMOLO, Paulo Sergio. *Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate*. In: **Revista Brasileira de Educação**. V 16, nº 47. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

_____. *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* In: **Educação & Sociedade**. Vol. 26, nº 90. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, 2005.

_____. *Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação*. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 24, nº 82. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, 2003.

TUMOLO, Paulo Sergio; BATISTA, Roberto Leme. **Trabalho, economia e educação: perspectiva de capitalismo global**. Maringá: Práxis, 2008.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2004.

_____. **Conhecimento da realidade: os sem sentidos em uma “sociedade do conhecimento”**. Florianópolis: Mimeo, 2015.

UNESCO/OEI. **Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes em la diversidad**. Madrid: UNESCO/OEI, 2013.

UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos: Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 1998.

_____. **Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo: UNESCO, 1997.

_____. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

_____. **Recomendación relativa al desarrollo da la educación de adultos**. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Nairobi: UNESCO, 1976.

UNESCO/MEC. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **A reestruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho**. Uberlândia; UDUFU, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a revolução do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: UFTPR, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICES A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES DOS CURSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES DOS CURSOS

1. Questão inicial de identificação: Nome, idade, profissão, função no Instituto e no PROEJA.
2. Quais são as formas e fontes de financiamento e de transferência de recursos existentes para a implementação do PROEJA?
3. Existe alguma parceria envolvendo o Instituto com outras instituições públicas para o oferecimento de cursos do PROEJA? Se sim, como ocorre essa parceria?
4. Ocorreram investimentos em infraestrutura (obras e equipamentos) para atender os cursos de PROEJA? Se sim, quais foram esses investimentos?
5. Existe algum montante de recursos destinados ao financiamento de material didático-pedagógico e de publicações para os cursos de PROEJA? Se sim, esse recurso atende a demanda existente?
6. Existiram ou existem cursos de formação inicial e continuada para atuação no PROEJA? Se sim, qual a carga horária dos cursos?
7. Em quais condições ocorreram os cursos de formação inicial e continuada para o trabalho no PROEJA? Esses cursos atenderam às necessidades exigidas para atuar no PROEJA?
8. Existe alguma resistência por parte da comunidade escolar em virtude da obrigatoriedade posta pelo Decreto 5.840/2006 em oferecer cursos de PROEJA?

9. Os professores tiveram alguma dificuldade no trabalho com o PROEJA? Se sim quais dificuldades?
10. Como é efetuado o processo de seleção dos alunos do PROEJA? É diferenciado do processo de seleção dos alunos de outros cursos? Qual é sua opinião sobre esse processo? Benefício, prejudica, privilegia, a quem?
11. Como foram as primeiras reações sobre a implantação do PROEJA no Instituto?
12. Como compreende a presença de alunos jovens e adultos trabalhadores oriundos das camadas sociais populares estudando no Instituto?
13. Quais são as condições de trabalho para atuar nos cursos de PROEJA?
14. Como são efetuados os contratos de trabalho dos profissionais que atuam no PROEJA?
15. Ocorreu alguma melhoria salarial para os profissionais que trabalham no PROEJA?
16. Existem professores com contratos temporários atuando no PROEJA?
17. A instabilidade da carreira de professor temporário produz alguma dificuldade para atuar como professor no PROEJA? Quais?
18. Existe algum auxílio à permanência dos alunos na instituição, com pagamento de transporte, alimentação, vestimenta, bolsa de trabalho, material didático, etc.? Se sim, como são distribuídos?
19. Quais são os mecanismos necessários para fazer com que o jovem e adulto trabalhador, permaneça e conclua com sucesso e qualidade o seu processo formação no PROEJA oferecido pelo Instituto?
20. Qual o percentual de cursos de PROEJA oferecidos no Instituto em relação aos demais cursos?

Fonte: Elaboração Própria (2014).

APÊNDICES B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CURSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

1. Questão inicial de identificação: Nome, idade, profissão, função no Instituto e no PROEJA.
2. Existe algum montante de recursos destinado ao financiamento de material didático-pedagógico e de publicações para os cursos de PROEJA? Se sim, esse recurso atende a demanda existente?
3. Existiram ou existem cursos de formação inicial e continuada para a atuação como professor ou coordenador pedagógico nos cursos de PROEJA? Se sim, qual a carga horária dos cursos?
4. Em quais condições ocorreram os cursos de formação inicial e continuada para o trabalho no PROEJA? Esses cursos atenderam às necessidades exigidas para atuar no PROEJA?
5. Qual a sua experiência de trabalho pedagógico com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos integrada a educação profissional?
6. Quais as motivações para serem oferecidos os cursos de PROEJA no Instituto?
7. Existe alguma resistência por parte da comunidade escolar em virtude da obrigatoriedade posta pelo Decreto 5.840/2006 em oferecer o PROEJA?
8. Os professores tiveram alguma dificuldade no trabalho com o PROEJA? Se sim quais dificuldades?

9. Como foram as primeiras reações sobre a implantação do PROEJA no Instituto?
10. Quais são as condições de trabalho para atuar nos cursos de PROEJA?
11. Considera que a estrutura curricular dos cursos atende aos princípios da educação integrada?
12. Como compreende um currículo integrado: integração da educação geral com educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos?
13. Qual é o seu entendimento sobre o currículo integrado e de suas possibilidades de implantação?
14. Qual é o seu entendimento sobre o trabalho como princípio educativo?
15. Qual foi o tempo que levaram para elaborar os currículos dos cursos de PROEJA? Os mesmos compreendem os princípios da concepção de currículo integrado?
16. Como está organizado o oferecimento dos cursos: quem oferece as disciplinas de educação geral e as disciplinas de formação profissional? São oferecidos na mesma Unidade? Qual unidade? Outras instituições? Quais? Os professores são da mesma unidade?
17. Como são planejadas as atividades pedagógicas? Planejam em conjunto ou individualmente?
18. Existem materiais didáticos específicos para o trabalho pedagógico com o PROEJA? Como avalia esse material didático?
19. As metodologias e recursos didáticos são adequados para atender a realidade e necessidades de aprendizagens dos alunos do PROEJA?
20. Tem conhecimento sobre os índices de frequência, desistência e evasão escolar dos alunos dos cursos de PROEJA?
21. Quais os motivos que levam os alunos a evadirem e desistirem dos cursos de PROEJA?
22. Existe algum auxílio à permanência dos alunos na instituição, com pagamento de transporte, alimentação, vestimenta, bolsa de trabalho, material didático, etc.? Se sim, como são distribuídos?
23. Quais são os mecanismos necessários para fazer com que o jovem e adulto trabalhador, permaneça e conclua com sucesso e qualidade o seu processo formação no PROEJA oferecido pelo Instituto?
24. Qual o percentual de cursos de PROEJA oferecidos no Instituto em relação aos demais cursos?

Fonte: Elaboração Própria (2014).

APÊNDICES C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS CURSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS CURSOS

1. Questão inicial de identificação: Nome, idade, profissão, função no Instituto e no PROEJA.
2. Existe algum montante de recursos destinado ao financiamento de material didático-pedagógico e de publicações para os cursos de PROEJA? Se sim, esse recurso atende a demanda existente?
3. Existiram ou existem cursos de formação inicial e continuada para a atuação no PROEJA? Se sim, qual a carga horária dos cursos?
4. Em quais condições ocorreram os cursos de formação inicial e continuada para o trabalho no PROEJA? Esses cursos atenderam às necessidades exigidas para atuar como professor nos cursos de PROEJA?
5. Qual é sua experiência anterior como professor no trabalho pedagógico com estudantes da EJA?
6. Quais as motivações para serem oferecidos os cursos de PROEJA no Instituto?
7. Existe alguma resistência por parte da comunidade escolar em virtude da obrigatoriedade posta pelo Decreto 5.840/2006 em oferecer o PROEJA?
8. Os professores tiveram alguma dificuldade no trabalho com o PROEJA? Se sim quais dificuldades?
9. Como é efetuado o processo de seleção dos alunos do PROEJA? É diferenciado do processo de seleção dos alunos de outros cursos? Qual é

sua opinião sobre esse processo? Benefício, prejudica, privilegia, a quem?

10. Como foram as primeiras reações sobre a implantação do PROEJA no Instituto?

11. Como os professores compreendem a presença dos alunos da EJA no Instituto?

12. Considera que a estrutura curricular dos cursos atende aos princípios da educação integrada? 13. Como compreende um currículo integrado: integração da educação geral com educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos?

14. Qual é o seu entendimento sobre o trabalho como princípio educativo?

15. Como está organizado o oferecimento dos cursos: quem oferece as disciplinas de educação geral e as disciplinas de formação profissional? São oferecidos na mesma Unidade? Qual unidade? Outras instituições? Quais? Os professores são da mesma unidade?

16. Como são planejadas as atividades pedagógicas? Planejam em conjunto ou individualmente?

17. Existem materiais didáticos específicos para o trabalho pedagógico com o PROEJA? Como avalia esse material didático?

18. As metodologias e recursos didáticos são adequados para atender a realidade e necessidades de aprendizagens dos alunos do PROEJA?

19. Quais são as condições de trabalho para atuar nos cursos de PROEJA?

20. Como são efetuados os contratos de trabalho dos profissionais que atuam no PROEJA?

21. Ocorreu alguma melhoria salarial para os profissionais que trabalham no PROEJA?

21. Existem professores com contratos temporários atuando no PROEJA?

23. A instabilidade da carreira de professor temporário produz alguma dificuldade para atuar como professor no PROEJA? Quais?

24. Tem conhecimento sobre os índices de frequência, desistência e evasão escolar dos alunos dos cursos de PROEJA?

25. Quais os motivos que levam os alunos a evadirem e desistirem dos cursos de PROEJA?

26. Como está organizada a sua jornada de trabalho para trabalhar no PROEJA? Divide a sua jornada de trabalhos no trabalho com outros cursos e atividades? O que significa isso profissionalmente? Ocorreu compensação salarial? Produziu ou produz algum prejuízo para o desenvolvimento pedagógico do PROEJA na sua instituição?

27. Quais são os mecanismos necessários para fazer com que o jovem e adulto trabalhador, permaneça e conclua com sucesso e qualidade o seu processo formação no PROEJA oferecido pelo Instituto.

Fonte: Elaboração Própria (2014).

APÊNDICES D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ESTUDANTES DOS CURSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ESTUDANTES DOS CURSOS

1. Questão inicial de identificação: Nome, idade, profissão.
2. Como é efetuado o processo de seleção dos alunos do PROEJA? É diferenciado do processo de seleção dos alunos de outros cursos? Qual é sua opinião sobre esse processo?
3. Como está organizado o tempo direcionado à carga horária, horário de entrada e saída dos alunos, horário de funcionamento do laboratório de informática e da biblioteca, horário de trabalho e horário de estudo dos alunos?
4. Existem materiais didáticos específicos para estudo nos cursos de PROEJA? Como avalia esse material didático?
5. As metodologias e recursos didáticos são adequados para atender a realidade e necessidades de aprendizagens dos alunos dos cursos de PROEJA?
6. Tem conhecimento sobre os índices de frequência, desistência e evasão escolar de alunos dos cursos de PROEJA?
7. Quais os motivos que levam os alunos a evadirem e desistirem dos cursos de PROEJA?
8. Quais são os motivos que contribuem para a reprovação no PROEJA?
9. Recebe algum auxílio à permanência de aluno na instituição com pagamento de transporte, alimentação, vestimenta, bolsa de trabalho, material didático, etc.? Como são distribuídos?

10. O que é necessário fazer para que o jovem e adulto trabalhador permaneça e conclua com sucesso e qualidade o seu processo formação em um curso de PROEJA no Instituto?

Fonte: Elaboração Própria (2014).