

**UFRRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO e INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares



**TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA**

# **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Orientador:  
Profª. Drª. Celia Regina Otranto**

Seropédica – RJ  
Outubro de 2012

**TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA**

**Experiências do PROEJA no campus Nilópolis do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Instituto de Educação e do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestrado.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

**Orientador:**  
**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celia Regina Otranto**

Seropédica – RJ  
Agosto de 2012

**TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA**

**O PROEJA COMO ESTRATÉGIA PARA OBTENÇÃO DO  
CONSENSO DAS CLASSES SUBALTERNAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Exemplar submetido à apreciação  
da Banca Examinadora no dia  
15/08/2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Regina Otranto (Orientadora)  
UFRRJ

---

Prof. Dr. José dos Santos Souza  
UFRRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Maria Rummert  
UFF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jaqueline Pereira Ventura(suplente)  
UFF

Seropédica – RJ  
Agosto de 2012

*Às minhas filhas Mariana, Luciana e Juliana e ao meu  
companheiro Aloísio Monteiro.*

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas filhas Mariana, Luciana e Juliana, por existirem na minha vida e, serem sempre motivo das minhas alegrias.

Ao meu companheiro Aloísio Monteiro pela compreensão, pelos debates e ensinamentos acadêmicos e de vida.

À minha orientadora Professora Dra. Celia Regina Otranto, pelas orientações, carinho, paciência e pelas contribuições acadêmicas.

Ao amigo e companheiro de pesquisas e debates teóricos, profundos, Professor Dr. José dos Santos Souza a quem não tenho como agradecer, mas fica aqui registrada a intenção e as palavras de que é muito bom contar com você e conviver com você pelo seu brilhantismo e amizade.

Ao querido amigo Bruno de Oliveira Figueiredo, pela amizade e pelos debates na caminhada.

À amiga Fernanda de Souza Paixão, amiga, companheira de trabalho e de luta, por sua colaboração com a pesquisa.

Ao amigo Denis Pessoa, pela amizade e contribuição com a pesquisa.

Ao Grupo de pesquisa Trabalho Política e Sindicalismo – GTPS -, da Universidade Federal rural do Rio de Janeiro, do qual participo e que contribuiu com os dados para a pesquisa.

A todos os integrantes do GTPS, pelos estudos, debates travados e pelos momentos de confraternização.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo apoio e acolhida.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ -, pela possibilidade de realização da presente pesquisa.

Aos gestores e professores do IFRJ, aos alunos do PROEJA, que contribuíram carinhosamente para a realização desta pesquisa.

Ao coordenador do PROEJA do *Campus Nilópolis* do IFRJ, Sérgio Ricardo dos Santos Moraes, companheiro de trabalho e amigo.

À professora Claudia de Souza Teixeira, pela amizade e contribuição com a pesquisa.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desse trabalho.

*Os burgueses podem até ser ignorantes na grande maioria: o mundo burguês vai adiante apesar disso. Ele está estruturado de tal modo, que basta haver uma minoria de intelectuais, de cientistas, de estudiosos, para que os negócios sigam em frente. A ignorância também é um privilégio da burguesia, tal como o é o “dolce far niente” e a preguiça mental (...). Os burgueses também podem ser ignorantes. Os proletários, não. Para os proletários, não ser ignorante é um dever. Gramsci*

## LISTA DE SIGLAS

CEB/CNE- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CEFET-CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CONFINTEA: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CUT- CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES

DST- DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

EJA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FHC- FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FUNDEF – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

ICAE - CONSELHO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

IFET- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

MOBRAL – MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

MST- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA

ONG: ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

PNUD- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

PROEJA: PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA.

SECAD - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE



SETEC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

UNESCO: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

UPP- UNIDADES DE POLICIA PACIFICADORA

# LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TITULAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES	123
GRÁFICO 2 – EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES ANTES DE INGRESSAREM NA INSTITUIÇÃO	124
GRÁFICO 3 - DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO DOS FUNDAMENTOS QUE NORTEIAM O CURRÍCULO DO PROEJA, SEGUNDO OS DOCENTES DO IFRJ CAMPUS NILÓPOLIS	130
GRÁFICO 4 - SIGNIFICADO DO CONCEITO DE CURRÍCULO INTEGRADO	131
GRÁFICO 5 – CRENÇA NA EFETIVAÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	132
GRÁFICO 6 - OPINIÃO SOBRE A EXISTÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA	133
GRÁFICO 7 - PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DO PROEJA, NO IFRJ CAMPUS NILÓPOLIS, SEGUNDO OS DOCENTES	134
GRÁFICO 8 – DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE COM O PROEJA	136
GRÁFICO 9 - INDICAÇÃO SE MINISTRA AULAS NO ENSINO REGULAR	137
GRÁFICO 10 – INFORMAÇÃO QUANTO AO PLANEJAMENTO CONJUNTO DOS PROFESSORES	139
GRÁFICO 11 – OCORRÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA ELABORAÇÃO DO PPC DO PROEJA NO IFRJ CAMPUS NILÓPOLIS, SEGUNDO OS DOCENTES	141
GRÁFICO 12 – OPINIÃO SOBRE A PARIDADE DE CONDIÇÕES DE ENSINO ENTRE O PROEJA E O ENSINO REGULAR	142
GRÁFICO 13 – IDADE DOS ALUNOS	144
GRÁFICO 14 – INDICAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE RESIDEM OS ESTUDANTES	145
GRÁFICO 15 – INDICAÇÃO DA SITUAÇÃO TRABALHISTA DOS ESTUDANTES	146
GRÁFICO 16 – RENDA PER CAPTA DOS ALUNOS	147
GRÁFICO 17 – INDICAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO COM A RENDA FAMILIAR	148
GRÁFICO 18 – RENDA FAMILIAR	148
GRÁFICO 19 – TEMPO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	149
GRÁFICO 20 – INDICAÇÃO SE JÁ HAVIAM CONCLUÍDO O ENSINO MÉDIO	150
GRÁFICO 21 – DECLARAÇÃO DE ORIGEM ESCOLAR	152
GRÁFICO 22 – DECLARAÇÃO DE ESCOLARIDADE DOS PAIS	153
GRÁFICO 23 – ANO DE INGRESSO NO IFRJ CAMPUS NILÓPOLIS	154
GRÁFICO 24 – DECLARAÇÃO DE COMO TOMARAM CONHECIMENTO DO CURSO	157
GRÁFICO 25 – FORMA DE ACESSO À INSTITUIÇÃO	159
GRÁFICO 26 – ÍNDICE DE SATISFAÇÃO COM O CURSO OFERTADO	160
GRÁFICO 27 – GOSTARIAM DE TER FEITO OUTRO CURSO	161
GRÁFICO 28 – O CURSO OFERECIDO ATENDE SUAS EXPECTATIVAS	163
GRÁFICO 29 – AS CONDIÇÕES DE TRATAMENTO DO PROEJA SÃO AS MESMAS QUE AS DOS OUTROS CURSOS	166
GRÁFICO 30 - SEU CURSO LHE OFERECE MATERIAL DIDÁTICO (APOSTILAS, SOFTWARES, LIVROS ETC)	167
GRÁFICO 31 - INDICAÇÃO SE TEM COMPUTADOR EM CASA, CASO TENHA, TIPO DE CONEXÃO COM A INTERNET	168
GRÁFICO 32 - INDICAÇÃO SE ACREDITA QUE O CURSO PODERÁ AMPLIAR SUAS OPORTUNIDADES NO MERCADO DE TRABALHO	169
GRÁFICO 33 - CRENÇA DE QUE O CURSO PODERÁ AMPLIAR SUA RENDA MENSAL	170

## TABELAS

<b>TABELA 1 – TAXA DE CONCLUSÃO MÉDIA DE 2009 A 2010.</b>	<b>121</b>
<b>TABELA 2 – ÍNDICE DE EVASÃO POR PERÍODO</b>	<b>121</b>

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1. ELEMENTOS SÓCIOS HISTÓRICOS QUE DETERMINARAM O SURGIMENTO DE NOVAS DEMANDAS DE QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHADOR</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A Acumulação Flexível como alternativa para a retomada do crescimento</b>	<b>34</b>
1.1.1. O Neoliberalismo e a Terceira Via como alternativas de regulação da relação entre o Estado e a Sociedade Civil	39
1.1.2. O foco das políticas neoliberais de Terceira Via	47
<b>2. A EJA, SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU LUGAR NA DINÂMICA DO CAPITAL</b>	<b>53</b>
<b>2.1. A política para educação de jovens e adultos no Brasil</b>	<b>53</b>
<b>2.2. A EJA e sua interface com a educação profissional</b>	<b>69</b>
2.2.1. Reforma da educação profissional da década de 1990	69
2.2.2. As reformas na educação no governo Lula da Silva	74
2.2.3. Currículo integrado, formação integral e trabalho como princípio educativo	82
<b>3. A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO IFRJ IDENTIFICADA COMO PARTE DA NOVA PEDAGOGIA POLÍTICA PARA MANUTENÇÃO DO CONSENSO</b>	<b>95</b>
<b>3.1. O processo de “Ifetização”</b>	<b>101</b>
<b>3.2. O PROEJA no IFRJ</b>	<b>110</b>
<b>3.3. Perfil dos docentes</b>	<b>122</b>
<b>3.4. Avaliação do Programa e apropriação do PROEJA e seus fundamentos pelos docentes</b>	<b>129</b>
3.4.1. O processo de escolha do curso e a elaboração do projeto pedagógico do curso.	140
3.4.2. Condições de igualdade do PROEJA na instituição	141
<b>3.5. Perfil dos discentes do PROEJA IFRJ</b>	<b>143</b>
<b>3.6. A análise do PROEJA no IFRJ <i>Campus</i> Nilópolis reiterada pelas entrevistas com os estudantes.</b>	<b>154</b>
<b>3.7. A avaliação do Programa na visão dos gestores.</b>	<b>171</b>
<b>4. CONCLUSÃO</b>	<b>192</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	<b>199</b>
<b>5.1. Entrevistas</b>	<b>209</b>

## RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo de estudos da relação trabalho e educação, mais especificamente no debate sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e teve como objeto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como política para obtenção do consenso das classes subalternas, uma vez que foi apresentada pelo Governo Lula da Silva como mecanismo de inclusão da classe trabalhadora. Na fase atual, o modelo capitalista tem efetuado uma grande reconfiguração de seu modo de produção e mediação dos conflitos de classes em função da crise em que se encontra. Teve como frentes de ação o investimento em novas tecnologias e o incremento na formação de trabalhadores para instrumentalizados a operar as novas tecnologias e usá-los como consumidores. A partir disso a educação profissional ganhou importância fundamental como forma de viabilizar o novo projeto do capital e conformar as camadas subalternas em uma pseudoinclusão. Dessa forma entendemos que é importante verificar como se materializa tal política no PROEJA do *Campus Nilópolis* do IFRJ com a intenção de colaborar com as pesquisas já existentes neste campo.

Palavras – chave: Trabalho e Educação, Educação Profissional, Educação de Adultos, Políticas Públicas, Obtenção de Consenso.

## ABSTRACT

This research is in the field of studies of the relationship between work and education, specifically in the debate on the Education of Youth and Adults employees and had as its object the National Programme for Integration of Professional Education in Basic Education in Terms of Youth and Adults (PROEJA) as for obtaining political consensus of the subaltern classes, since it was introduced by the government Lula da Silva as a mechanism for inclusion of the working class. At the current stage, the capitalist model has made a major reconfiguration of its mode of production and mediation of conflicts of classes due to the crisis in which it finds. Had such action fronts investment in new technologies and the increased formation of exploited workers to operate new technologies and use them as consumers. From this professional education gained paramount importance in order to facilitate a new project capital and conform the subaltern classes in a pseudoinclusão. Thus we believe it is important to check how such policy is embodied in the PROEJA Campus Nilópolis IFRJ with intent to collaborate with existing research in this field.

Keywords - Keywords: Labor and Education, Professional Education, Adult Education, Public Policy, Obtaining Consensus.

# 1. INTRODUÇÃO

A atual conjuntura mundial apresenta um quadro de crise do modo capitalista de produção e reprodução da vida social e material que se iniciou na década de 1970 e, no Brasil, tornou-se mais evidente a partir dos anos de 1980. Para superá-la, foi necessário que a classe dominante se valesse de um amplo processo de reestruturação produtiva, política e ideológica.

Com essas mudanças na estrutura, houve um declínio sistemático do número de postos de trabalho e a precarização dos empregos. A formação dos trabalhadores também sofreu intensa modificação, imanadas das diretrizes dos organismos internacionais. No nível da superestrutura, a nova ideologia passou a pregar que os trabalhadores, além de conhecerem os novos processos produtivos, deveriam se instrumentalizar para conseguirem se inserir no mercado de trabalho, inclusive gerando emprego e renda.

O Estado, nessa nova reconfiguração, adquiriu papel fundamental, e a educação como aparelho privado de hegemonia, passou a funcionar, predominantemente, como um sistema de internalização de novos conhecimentos, valores e cultura funcionais a nova reorganização do capital.

Nesse sentido, organizou-se, no Brasil, uma ampla reforma do ensino. Iniciada no Governo Collor de Melo, aprofundada no Governo Fernando Henrique Cardoso e continuada nos governos do PT. No bojo dessas reformas, o empresariado foi o protagonista. Tomaram cunho de reformas na qualidade da educação pautadas pelos conceitos de qualificação e competência.

Na década de 2000, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo do Brasil e deu seguimento à mesma lógica neoliberal das reformas iniciadas nos governos anteriores. Para atender às novas demandas da ordem vigente implementou vários programas de educação integrados à formação profissional

direcionados as camadas subalternas, entre eles, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, foco da nossa análise, que trouxeram o discurso de inclusão dos sujeitos excluídos, ao longo da vida do direito à Educação em idade regular, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento do país.

Vimos à necessidade de investigar o PROEJA, no contexto dessas políticas, por entendermos que o recente interesse pela inclusão das classes subalternas na educação profissional, trata-se de uma estratégia da burguesa para obtenção do consenso para sua hegemonia.

A pesquisa foi desenvolvida no *Campus* Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro- IFRJ pelo o fato desse *Campus* situar-se em Nilópolis, cidade da Baixada Fluminense, que revela grandes demandas de educação para jovens e adultos, alta densidade demográfica, sérios problemas sociais, inclusive de violência entre jovens e por ter sido sede da Reitoria do IFRJ, palco das diversas transformações ocorridas no Governo Lula da Silva, como sua transformação de CEFET Química (Centro Federal de Educação Tecnológica) em Instituto Superior de Educação, Ciência e Tecnologia e a implantação de programas de formação profissional para jovens e adultos como PROEJA, PROEJA FIC, PRONATEC<sup>1</sup>, entre outros.

O problema da pesquisa se dá pelos condicionantes importantes que o Programa apresenta, tais como: implantação por decreto, sem se ouvir a comunidade acadêmica; a não criação de novas vagas reservando apenas 10% das já existentes na instituição; os altos índices de evasão e reprovação nos cursos do programa; a baixa procura pelos cursos por parte do público demandante;

---

<sup>1</sup> O PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado no dia 26 de Outubro de 2011 com a aprovação da Lei N° 12.513/2011, atenderá prioritariamente três públicos: 1. Pessoas inscritas no Cadastro Único: a articulação dessa oferta é feita pelo MDS em diálogo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Assistência Social e de Trabalho. 2. Estudantes do ensino médio da rede pública: a articulação dessa oferta é feita pelo MEC em diálogo com as Secretarias Estaduais de Educação 3. Beneficiários do Seguro-Desemprego: a articulação da oferta está em definição pelo MEC e pelo MTE Os cursos do PRONATEC serão custeados pelo Governo Federal e disponibilizados inicialmente pelas seguintes Unidades Ofertantes: Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).



problemas estruturais para sua implantação e continuidade; falta de formação específica dos docentes para atuarem na EJA; não efetivação da ação como política, entre outros.

O panorama descrito colocou-nos diante das seguintes questões: 1) Como tem se materializado a inclusão dos jovens e adultos trabalhadores na Rede Federal de Educação Profissional? 2) Como estaria se dando a conformação da classe trabalhadora atrelada à lógica de reprodução do capital, de formação de capital humano e do exército industrial de reserva? No terreno da contradição, a referida formação profissional está proporcionando um espaço de disputa para classe trabalhadora emancipar-se?

Assim, consideramos importante compreender se as políticas públicas do Governo Lula da Silva para formação profissional integrada a formação geral de jovens e adultos trabalhadores podem ser consideradas avanços, visto que esse é o argumento central dessas políticas educacionais, conforme explicitado no seu *Documento Base* (2007), ou se o PROEJA é tão somente um dos componentes da nova pedagogia política do projeto hegemônico neoliberal mediado pela Terceira Via e posta em prática pelo Ministério da Educação (MEC) uma reprodução da sociabilidade do capital.

Nossa hipótese é de que o PROEJA funciona como estratégia de subordinação e conformação dos jovens trabalhadores ao projeto neoliberal mediado pela Terceira Via, pois, no processo de manutenção da ordem vigente, é necessário que a educação seja também dual e desigual para reproduzir o padrão compósito de hegemonia do capital em nível nacional.

Para responder aos problemas da pesquisa e substanciar nossa hipótese, foi necessário analisar o cenário contemporâneo, onde se dão as metamorfoses do capital. Para tanto utilizamos o materialismo histórico dialético e tomando os a análise de Lukács –, em sua análise a essência do método dialético é a totalidade; portanto, o diferencial desse método está em compreender o sentido unitário da realidade. A totalidade, nesse método, é a categoria fundante, ou seja, o domínio universal sobre as partes. Para ele, “O domínio da categoria totalidade é o portador do princípio revolucionário na ciência” (LUKÁCS, 2003, p. 21). E a

dialética é favorecida quando se procura encontrar no fenômeno a contradição, elevando-o ao entendimento da relação teoria e práxis, ou seja, a condição real, material e histórica em que o fenômeno se produz.

Outra característica do método dialético é a de romper com o véu da eternidade das categorias, com o seu caráter reificado, para abrir caminho ao conhecimento da realidade. Seu objetivo é desvelar os vestígios mitológicos de “valores eternos” (LUKÁCS, 2003).

No valemos também de Kosik, que diz que a dialética trata da “coisa em si”. Mas que, no entanto, a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para se alcançar a compreensão da realidade, é necessário desvelar a essência dos fenômenos que se apresentam, esses se apresentam em uma pseudoconcreticidade, o seu elemento próprio tem duplo sentido, indica algo que não é ele mesmo. A essência não se dá imediatamente e compreender o fenômeno é atingir a essência, só alcançaremos a essência por meio do fenômeno, sem ele e sua manifestação e revelação a essência seria inatingível (KOSIK, 1995).

A partir do exposto, analisamos nosso objeto de estudo e seu lugar na hegemonia das relações sociais no período de instauração das políticas neoliberais no Brasil, mais especificamente, as de educação profissional do Governo Lula voltadas para a classe trabalhadora.

O objetivo geral que norteou nossa pesquisa foi analisar como se materializa a pedagogia política hegemônica utilizada para educar para o consenso, na experiência do PROEJA / *Campus Nilópolis* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, com a intenção de contribuir com a literatura existente acerca do tema.

Assim, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Elucidar os elementos sócio-históricos que determinam o surgimento das novas demandas de qualificação para o trabalho.
2. Explicar a pedagogia política renovada do bloco hegemônico para educar para o consenso e mediar o conflito de classes.

3. Descrever a EJA e seu lugar na dinâmica do capital.

4. Identificar a experiência do PROEJA no IFRJ como parte da nova pedagogia política para manutenção do consenso.

A pesquisa teve caráter qualitativo porque partiu do compromisso metodológico da compreensão das mediações e correlações de forças que cercam o problema da investigação. Considerou a relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, entre o fenômeno e a totalidade, entre o sujeito histórico e a luta de classes (MINAYO, 1992).

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa pode ser classificada como analítica, pois procurou interpretar o fenômeno da utilização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e do PROEJA como instrumentos do Estado brasileiro, sob a égide neoliberal, para construir com a conformação social e política das classes subalternas.

Foram utilizadas, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas dirigidas aos gestores da Reitoria do IFRJ/*Campus Nilópolis*. Essas possibilitaram descrever a realidade e valorizar o que essas pessoas tinham a dizer, relatar, contar; além de permitir uma exploração mais profunda do objeto de análise. Para garantir a relação entre o problema e a hipótese utilizamos questionários fechados dirigidos aos docentes e aos discentes daquela.

A observação participativa também fez parte das técnicas empregadas na pesquisa e se deu por meio da participação em conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

O percurso analítico adotado para realização da pesquisa e para o alcance dos objetivos foi, em primeiro lugar, o levantamento bibliográfico acerca do tema, que substanciou nossa hipótese e argumentos e facilitou a identificação das principais questões e contradições teóricas sobre o tema investigado. O quadro teórico norteador de nossa análise foi constituído a partir das seguintes categorias: a) as transformações recentes ocorridas na sociedade contemporânea; b) a crise do capital, a reestruturação produtiva e a Reforma do Estado; c) a hegemonia e a redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classes; d) a nova

dinâmica da pedagogia política para manutenção da ordem do capital; e) as novas demandas de qualificação profissional e social; f) a reforma da educação profissional e a integração curricular.

Para construir nosso referencial teórico recorreremos a Gramsci (2000) que nos possibilitou entender que o Estado é fundamental no controle social, pois assume o papel de favorecer o sistema capitalista com a responsabilidade pelo controle das classes subalternas e de proporcionar à classe dominante garantia de resistência a possíveis revoltas da classe trabalhadora.

A complexificação crescente das relações capitalistas monopolistas foi analisada a partir das contribuições de Neves (2005) e Souza (2008) que a partir (GRAMSCI, 1932,1989, 2000) defendem que o processo de redefinição dos fundamentos e das práticas do Estado brasileiro, no sentido da consolidação e do aprofundamento do projeto burguês para a atualidade evidenciou uma nova pedagogia política que trouxe, como mediação, a Terceira Via em um processo onde o Estado ampliado se requalifica historicamente como agente educador.

Neves (2005) contribuiu também para a análise da realidade brasileira enquanto implementadora das política neoliberais, pensada e desenvolvida como estratégia de superação das crises econômicas, que não considerou como ponto crítico do problema o sistema capitalista, e sim o Estado. A partir desse pensamento, os dirigentes políticos do projeto neoliberal sugerem a reforma administrativa do Estado. Essa tem como premissa a diminuição de sua atuação no setor social e aposta no mercado para superar suas falhas.

Para apresentar a reconfiguração da produção e das relações sociais Harvey (1992) e Antunes (1999) nos foram fundamentais, para esses autores elas foram suscitadas pela crise do capital dos anos de 1970 do modelo fordista de produção. Esse modelo esteve em expansão até essa década, quando se evidenciou uma crise de superprodução uma vez que esse modo de produção e reprodução da vida social e material fundamenta-se em uma base produtiva cujo objetivo principal é a produção da mais-valia, intimamente ligada à organização do trabalho. Harvey (1992) explicita como o Estado criou novas formas de regulação, para atender à hegemonia do capital, em uma arrojada busca de recomposição das

bases de acumulação. Fato que ocasionou o desencadeamento de um processo de reestruturação produtiva com a inserção, cada vez mais intensa, da ciência e da tecnologia nos processos produtivos, inserção de novas modalidades de produção e reformulação dos mecanismos de mediação do conflito de classes.

Fernandes (1975) ajudou-nos a interpretar como o Brasil configura-se como país de capitalismo subordinado e dependente das economias líderes mundial.

O estudo foi auxiliado também por autores como Rummert (2007, 2008, 2011) Souza (2003, 2010, 2011) e Otranto (2000, 2010, 2011), que os programas do Governo Lula da Silva para formação profissional sob a égide da reestruturação produtiva e do receituário neoliberal.

Através da revisão bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da política educacional brasileira mais ampla, buscamos entender especialmente o processo político que determinou a visão dessa modalidade de ensino como alvo de programas de formação profissional. Resgatamos as principais políticas públicas para EJA implantadas no Brasil, com foco especial no PROEJA retirados das análises de Rummert (2007, 2010), Paiva (1973) e Soares (2009).

A partir do referencial teórico e com os problemas da pesquisa determinados, construímos os roteiros das entrevistas e os questionários. Logo após, iniciamos a coleta de dados para constituir um conjunto de informações que pudessem responder às questões que nortearam a pesquisa encontrar os elementos substanciais da análise.

No primeiro capítulo, apresentamos os elementos sócio-históricos que determinaram o surgimento das novas demandas de qualificação para o trabalho. No segundo capítulo, descrevemos a trajetória da EJA, sua dinâmica de funcionamento e interface com a educação profissional. No terceiro capítulo apresentamos as análises dos dados coletados, que permitiram identificar a experiência do PROEJA no IFRJ como parte da nova pedagogia política hegemônica

para manutenção do consenso, como formação de mão de obra para o exército industrial de reserva e de novos consumidores.

Finalmente apresentamos a conclusão da pesquisa sobre a política pública do governo Lula da Silva para a educação profissional jovens de adultos trabalhadores, nomeadamente o PROEJA e os pontos importantes que nos leva a considerá-la como estratégia para obtenção do consenso em torno do projeto hegemônico do capital.

## 1. ELEMENTOS SÓCIOS HISTÓRICOS QUE DETERMINARAM O SURGIMENTO DE NOVAS DEMANDAS DE QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHADOR

Todo fenômeno inscreve-se em determinada realidade material e em um dado momento histórico. Para entendermos o fenômeno do qual tratamos, faremos uma breve análise da totalidade em que ele se inscreve. Como já dissemos, nosso objetivo é analisar o PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, porque esse programa faz parte de uma política maior: a pedagogia política hegemônica neoliberal de Terceira Via do governo brasileiro, Lula da Silva - PT (partido dos trabalhadores)-, para formação profissional. Tal política foi implementada por meio da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, tanto em sentido horizontal como vertical.

O governo brasileiro implantou, nas duas últimas décadas, implementou uma grande reforma na rede Federal de Educação. A reforma se iniciou com a criação de vários programas de formação profissional voltados para jovens e adultos - sentido horizontal. Logo após transformou várias instituições federais de ensino, aglutinando-as, em Institutos Superiores de Educação Ciência e Tecnologia- sentido vertical-, proporcionando a elas *Status* de Universidade, passando a oferecer vários cursos superiores. Tais ações trouxeram a promessa de promover a inclusão da população jovem e adulta nesses níveis e modalidades de educação e de que esse acesso lhes daria condições de ingresso no mercado de trabalho ou o potencial para empreenderem seu próprio negócio. Essa política foi apresentada como uma alternativa para os problemas sociais do país, uma vez que esse investimento em formação humana levaria o Brasil a se desenvolver, passando ao patamar de país desenvolvido.

Os documentos orientadores da política em questão, principalmente os que orientavam os programas de formação profissional de jovens e adultos, traziam indicações de transformação social. No entanto, a implementação da política se deu de forma aligeirada, por decreto, sem uma profunda discussão com a comunidade acadêmica, com os movimentos sociais ou com entidades representativas dos trabalhadores.

O Brasil, país onde se verifica tal política insere-se no plano mundial como país capitalista dependente das economias líderes mundial. O capitalismo por sua vez está firmado em uma sociedade de classes. Portanto, faremos aqui uma breve apresentação da origem desse modelo societal, com a intenção de situarmos nosso fenômeno na totalidade.

Em uma sociedade de classes há a classe dos que detêm os meios de produção e a dos que nada detêm e, portanto, vendem sua força de trabalho ao capitalista para prover seu sustento. O capitalista, quando compra a força de trabalho aproveita-se do trabalhador explorando-o, obtendo mais valia sobre o seu trabalho. Dessa desigual divisão da sociedade em classes, há a subsunção da classe trabalhadora ao capital por meio do trabalho, por se tratar do único meio que têm para sobreviver, uma vez que não detêm os meios de produção.

Segundo Engels as desigualdades de classe se iniciaram quando o homem passou a operar a produção por meio da divisão do trabalho:

A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos [...] O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada [...] (ENGELS, 1974, p 54 e 55).



Logo depois, a sociedade dividiu o trabalho entre o artesanato e o campesinato. Em um segundo momento, a divisão do trabalho deu-se entre a cidade e o campo, com ápice específico na divisão entre atividades manuais e atividades intelectuais. Foi se intensificando à medida que ocorreu o avanço das forças produtivas, instaurando-se a divisão social do trabalho, mas ainda não havia a repartição da produção em partes especializadas. Os trabalhadores dominavam todo o processo da produção. No entanto, foi o que viabilizou o aumento dos excedentes de mercadorias que foi destinado à troca (NETTO, 2010).

A possibilidade de troca desencadeou a produção mercantil simples que, depois, daria condições ao desenvolvimento do comércio. Esse por sua vez, contribuiu para alterações significativas no processo de produção simples. Cabe destacar que, nessa época, o dinheiro tinha a função de meio de troca e que a circulação de mercadoria era restrita. Com a intensificação do comércio surgiram os comerciantes, que passaram a utilizar o dinheiro como fonte de lucros e não participavam das atividades produtivas. A partir da intensificação da presença dos comerciantes, a produção mercantil simples transformou-se em produção mercantil capitalista. Nesse processo, desapareceu o trabalho direto dos proprietários dos meios de produção, que passaram a comprar mão de obra e se transformaram em patrões. Então foi cada vez mais “necessário” o avanço das forças produtivas e, em consequência, a implementação de novas tecnologias para esse propósito e a intensificação da extração da mais valia.

As forças produtivas operam permeadas pelas relações sociais, pelas técnicas e em relação com a natureza. O trabalho, mesmo quando realizado individualmente, é um processo social e constitui-se em uma relação de produção. As relações técnicas de produção dizem respeito ao controle dos meios e processos do trabalho que se subordinam às relações sociais de produção. Essa última é determinada pelo regime de propriedade dos meios de produção. Se os meios de produção são coletivos, os produtos do trabalho também o serão, e nenhum membro do grupo se apropriará do trabalho do outro. Mas, se a propriedade é privada alguém se apropriará do trabalho alheio. Assim, há na propriedade privada dos meios de produção, a origem das classes sociais (NETTO, 2010).

Segundo Mészáros (1999), o capital opera em um sistema metabólico que, para Ricardo Antunes (1999), ocasiona a subordinação estrutural do trabalho ao capital, não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável. Esse sistema é, segundo Mészáros (1999), o resultado de um processo historicamente constituído. Nesse processo, os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de intercâmbio estabelecido (ANTUNES, 1999). Os seres humanos, que são parte da natureza e realizam suas necessidades elementares por meio do constante intercâmbio com essa. Assim o Capitalismo, um sistema de mediação de segunda ordem, sobredeterminou as mediações primárias básicas entre o homem e a natureza.

Segundo Mészáros (1999, p. 71), o capital é “de longe a mais poderosa estrutura totalizante” de controle sob a qual, inclusive os seres humanos, “devem se adaptar”. No entanto, é importante lembrar que capital não é o mesmo capitalismo, apesar do primeiro, ser imanente aos segundo, neste sentido Mészáros alerta:

O capital antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo, por sua vez, é uma das formas possíveis de realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital. Assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias, do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, pela constituição daquilo que Mészáros denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, que teve vigência na URSS e demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX. Estes países, embora tivessem uma configuração pós-capitalista, foram incapazes de romper com o sistema de sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS *apud* ANTUNES, 2002, p. 1).

E Antunes acrescenta:

“O dinamismo desse sistema se desenvolveu por seu caráter totalizador, que abrangeu todos os meios de reprodução social, retirando do homem o poder de decisão e transformando-o em engrenagem desse sistema” e

tem seu núcleo constitutivo formado pelo tripé: capital, trabalho e estado (ANTUNES, 2005, p. 19-28).

Com o surgimento do sistema capitalista de produção, posto em desenvolvimento a partir da Revolução Burguesa (domínio político) e da Revolução Industrial (domínio do conhecimento), o trabalho vivo passou a ser subsumido ao capital, como mercadoria - lei do valor -, tornou-se abstrato, estranhado pelo homem e proporcionou ao capitalista fonte de enorme acúmulo de capital. A partir desse momento, o capitalismo passou a constituir-se como o paradigma produtivo e societal, ancorado no tripé: capital, trabalho e Estado, sempre dependente do avanço das forças produtivas perpetuar-se. Nele as relações de classe não acontecem de maneira pacífica, existem sempre os conflitos que permeiam os interesses das classes. Foi para controlar os conflitos entre as classes que surgiu a “necessidade” do Estado, no sentido de manter a ordem hegemônica, ou melhor, a burguesia no poder. O que pode acontecer através da coerção pura, ou conjugada com consentimento ativo.

Neste trabalho utilizaremos o conceito de Estado em Gramsci (1974), que analisa o Estado a partir dos escritos de Hegel, que, por sua vez, o faz a partir da experiência da Revolução Francesa, que tinha a intenção de tornar o constitucionalismo mais concreto. Nessa concepção, o Estado obtém e exige o consenso, mas também educa para esse consenso, por meio das associações políticas e sindicais, que são organismos privados de hegemonia à disposição da iniciativa privada da classe dirigente. Gramsci apontava que Hegel já via o Estado como organismo político, superando o puro constitucionalismo, mas analisava-o, ainda, como corporativismo, limitado pelo momento histórico na questão econômica (GRAMSCI, 1974, p. 397). Gramsci foi além e citou, como exemplo de organismo privado de hegemonia, na França, à época da revolução burguesa, os “Clubs”, organizações individualistas que possuíam jornais, e as “Gloriosas Jornadas”, que eram conspirações secretas dos jacobinos.

A revolução burguesa trouxe, para a concepção do direito e conseqüentemente para a função do Estado, a vontade do conformismo. A classe burguesa, advinda da revolução, trouxe o movimento como imanência; propôs a absorção de toda a sociedade, assimilando-a ao nível cultural e econômico. Assim,

toda a função do Estado foi transformada. Ele tornou-se “Educador”. Porém, se realmente se materializasse tal ideário não seria mais necessário o Estado, pois este seria absorvido pela sociedade civil. É nesse sentido que o Estado deve ser entendido, para além do aparato governativo, deve incluir também os aparelhos privados de hegemonia ou a sociedade civil. As forças privadas e a sociedade civil são o próprio Estado. Este pode, ainda, ser liberal no campo econômico e intervencionista no campo cultural (GRAMSCI, 1974, p. 404).

Dessa forma, o Estado de tipo ocidental lança mão dos organismos privados de hegemonia para obter o consenso, mas não dispensa a coerção: usa-a para manter a ordem sempre que o convencimento não for suficiente. A classe dominante obtém o monopólio legal da repressão e da violência por meio dos aparelhos coercitivos ou repressivos, que são controlados pelas burocracias estatais.

Já a sociedade civil é composta por organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, como as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, entre outros - os aparelhos privados de hegemonia - e, por meio destes, busca exercer hegemonia, ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e a obtenção do consenso.

Marx e Engels já haviam analisado a função de classe do Estado. Segundo eles, o Estado existe para garantir a supremacia de uma classe sobre a outra; é necessário para manter a divisão em classes da sociedade, garantir que os interesses comuns de uma classe, em particular, se imponham como interesse geral da sociedade, ou seja, para manter o poder da classe dominante, ou burguesia, sobre a classe trabalhadora. A função do Estado, identificado com o conjunto de seus aparelhos repressivos, é conservar e reproduzir tal divisão. Já para Gramsci, o Estado ampliado alia a coerção com o consentimento ativo para manter a hegemonia da classe dominante e o consenso para seu projeto político.

Amparado no tripé já explicitado, o modo de controle social do capital, ganhou impulso de grandes dimensões com o desenvolvimento do regime fordista de acumulação. Esse regime trouxe importantes mudanças e

aperfeiçoamentos no processo produtivo das organizações que se desenvolveram a partir do final do século XIX. Henry Ford utilizou a fragmentação detalhada do trabalho proposta por Taylor que parte dos estudos sobre tempos e movimentos. O modelo fordista foi um processo de produção em massa e de consumo em massa, que emanou novas políticas de gerenciamento do trabalho em conjunto com velhas tecnologias racionalizadas para dar sentido a um regime de acumulação pautado na divisão entre a concepção e a execução do trabalho (a produção). Esse modelo levou quase meio século para se consolidar totalmente, mas constituiu-se no paradigma produtivo do capital (HARVEY, 1992, p.122).

Para Harvey:

"[...] O que havia de especial em Ford (e que, em última análise distingue o fordismo do taylorismo), era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernizada e populista". (HARVEY 1992, p.121):

O fordismo seria, segundo Gramsci, o “maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um homem de novo tipo”. O novo modelo de produção “seria inseparável de um modo específico de viver e de pensar” (GRAMSCI *apud* HARVEY, 1992).

O Fordismo, aliado ao keynesianismo, emanou políticas que possibilitaram à classe trabalhadora alguns direitos, porque partia do princípio de que para haver consumo em massa, era preciso que houvesse cidadãos com potencial de consumo. Então, atender às reivindicações da classe trabalhadora tornou-se útil ao Fordismo. Em que pese todas as lutas que a classe trabalhadora empreendeu em torno desses direitos.

A mudança na relação entre as classes e no modo e mecanismos de intervenção estatal permitiram que o fordismo alcançasse a “maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distinto” e “formasse a base de um

longo período de expansão no pós-guerra<sup>2</sup>, que se manteve mais ou menos ileso até 1973”. Essa expansão só foi possível graças a articulação de interesses entre o “equilíbrio de poder” e o “trabalho organizado”, que “tiveram de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho dos mercados de trabalho”, ao “grande capital corporativo”, que “teve de ajustar-se em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura” e, também à “nação-Estado”, que “assumiu novos papéis e construiu novos poderes institucionais” (HARVEY 1992, p.129).

Entretanto, no terreno da contradição, segundo o autor:

[...] O acúmulo de trabalhadores em fábricas de larga escala sempre trazia [...] a ameaça de uma organização trabalhista mais forte e do aumento do poder da classe trabalhadora – daí a importância do ataque político a elementos radicais do movimento operário depois de 1945. Mesmo assim, as corporações aceitaram a contragosto o poder sindical, particularmente quando os sindicatos procuravam controlar seus membros e colaborar com a administração em planos de aumento da produtividade em troca de ganhos de salários que estimulassem a demanda efetiva da maneira originalmente concebida por Ford (HARVEY 1992, p.129)

A expansão do fordismo no pós-guerra prosseguiu estimulada pela extrema frouxidão monetária dos EUA e da Inglaterra. Porém, a inflação cresceu e ficou evidente a existência de uma crise de superprodução, uma grande capacidade excedente na produção das economias ocidentais. A soma desse fator, com a crise do petróleo desencadeou a crise de 1973, que foi determinante ao fim do ciclo expansivo do fordismo no pós-guerra. Entre 1973 e 1975, o capitalismo viveu, então, uma forte deflação:

[...] as corporações viram-se com muita capacidade excedente inutilizável (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em condições de intensificação da competição [...] Isso as obrigou a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do

---

<sup>2</sup> A referência, aqui, diz respeito ao período pós 2ª Guerra mundial. A 2ª Grande Guerra Mundial terminou em 1945.

controle do trabalho (caso pudessem superar ou cooptar o poder sindical). A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo do giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 1992, p.137 e 140).

Iniciou-se, a partir desse momento uma série de experimentos, tanto no campo da organização empresarial, como na vida social e política, que levou à emergência de um "novo regime de acumulação", o que Harvey chamou de "acumulação flexível" (HARVEY, 1992, p.140).

A mudança do padrão fordista para o padrão flexível, além de exigir mudanças no processo de consumo, que precisou ser incrementado, com alterações no padrão de consumo estável, ligado, em certa medida, à durabilidade dos produtos e também ao estímulo à poupança, foi substituído por um consumo frugal. Avançou-se na obsolescência programada; o tempo de vida útil dos produtos foi reduzido, foi estimulado o consumismo por diversos meios, inclusive identificando-o, com o sucesso individual, a individualidade, e à atitudes consumistas. Harvey destaca que padrões estéticos e comportamentos pós-modernos, centrados na valoração da diferenciação, da individualização, também foram estratégias mercadológicas estimuladas pela produção flexível (HARVEY, 1992).

Utilizando-se do modelo político ideológico neoliberal e do modelo flexível de produção, a classe hegemônica do capital iniciou uma arrojada busca de recomposição das bases de acumulação, que desencadeou um processo de inserção cada vez mais intensa da ciência e tecnologia nos processos produtivos, conseqüentemente tornaram necessárias mudanças na educação que dessem suporte a nova forma produtiva.

No palco dessas transformações se disseminou a idéia de que a intensificação da circulação de informações de forma globalizada e a informação por ela mesma seriam capazes de gerar pessoas inteligentes, interativas, criativas e socialmente responsáveis, capazes de organizar uma sociedade civil ativa, com

homens e mulheres bem informados e educados, que passaram de sujeitos históricos a atores sociais, envolvidos em uma postura social expressa na prestação de serviços (NEVES, 2005).

Só para ilustrar Marx e Engels já previam tal situação:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. [...] Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. [...] das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX & ENGELS, 1999).

Tal fato também levaria a mundialização da cultura, a homogeneização – globalização- da sociabilidade do capital. A educação, nesse cenário passou a ser um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, com o papel de possibilitar o reforço da dominação, ou até no terreno da contradição provocando a mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação tem o poder de formar a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar essa mesma ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador. Os dirigentes do projeto de sociabilidade do capital em plena consciência do poder da educação tanto para instrumentalizar a materialidade do projeto burguês através da criação de novas tecnologias e da capacitação da força de trabalho – forças produtivas – vêm utilizando muito bem a escola – em todos os níveis- como aparelho privado de hegemonia do capitalismo tardio. Dessa forma, explicam-se as várias reformas na educação orientadas pela cúpula do sistema capitalista por meio do FMI, Banco Mundial, OCDE, UNESCO, Banco Europeu, entre outros. Essas reformas são fundamentais para manutenção da hegemonia, fazem a educação aflorar no contexto das relações de dominação, na busca do momento consensual que engloba todos e por isso é um campo importante de controle do Estado – nos termos em que Gramsci entendia o Estado.



No discurso atual, a nova sociedade caracteriza-se pelo predomínio de incertezas, em um mundo em constantes mudanças, caracterizadas como um fenômeno para além do humano, sempre em mutação e descontrole, onde o homem fica sujeito às intempéries do sistema capitalista, ideário que reforça a permanente capacitação para suprir as demandas do mercado.

A educação, nesse sentido, cumpre vários papéis, indispensáveis a manutenção da ordem vigente: capacitar as massas para a produção - exército industrial de reserva - e para o consumo - motor do modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo acalma as acalma, provocando um sentimento de pertença, por meio da ampliação do acesso a educação - carro chefe das reformas educacionais - mesmo que sem qualidade, em espaços que antes não tinham acesso.

De acordo com sociólogo brasileiro Fernandes:

A todo processo econômico – comercial, financeiro ou industrial – sempre corresponde um processo cultural condicionante ou conseqüente. E, de maneira geral, a dependência (ou heteronomia) nunca é só econômica; ele é simultaneamente, social e cultural. Sob esse aspecto, a escola superior, estrutural e dinamicamente vinculada à organização econômica, social e política de uma sociedade depende, concorre para estabelecer e para expandir os nexos ao nível da educação e da cultura (FERNANDES, 1975, p.80).

Na conjuntura do mundo capitalista, o Brasil insere-se como país capitalista dependente porque a burguesia brasileira não realizou uma revolução burguesa clássica, mas ficou submetida ao padrão dependente do imperialismo internacional. Estabeleceu-se, aqui, um padrão compósito de hegemonia burguesa que se associou a burguesia internacional e manteve o modelo de exploração arcaico da força de trabalho, de organização social, da produção e da política. Nosso país não rompeu com o ruralismo e foi se adaptando, paulatinamente, aos interesses industriais e financeiros. Manteve o caráter antidemocrático e autoritário pré-capitalista como estratégia para evitar revoluções contra a ordem e, até mesmo, dentro da ordem. Sem a preocupação de atingir um capitalismo

autônomo, sua produção foi determinada pela procura externa. Os problemas gerados pelas crises externas foram deixados sobre os ombros dos trabalhadores, precarizando acentuadamente os processos de trabalho. Houve a conjugação de estruturas econômicas heterogêneas e de formas anacrônicas, na organização da produção, cuja intenção era preencher a função de calibrar os rendimentos máximos sobre a exploração do trabalho (FERNANDES, 2008).

No Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, houve, ao mesmo tempo, um forte movimento de reivindicação por melhorias das condições de vida e inclusive de acesso à educação, que foi suprimido, logo a seguir, pela contrarrevolução a quente da burguesia nacional expressa no golpe civil militar de 1964. Essa trouxe para o país um período de desenvolvimentismo, que se deu por meio de financiamentos externos, condicionados ao cumprimento de metas para a educação, entre outros setores sociais. Era a necessidade do capital, na época, de preparar trabalhadores para as multinacionais que estavam se instalando no país, bem como de preparar a sociedade para o consumo, que precisava se expandir.

A ditadura, no Brasil, proporcionou sob a forma de coerção, o controle das revoltas das classes subalternas. Foi um período de extremo controle e perseguição, inclusive a professores. Com a situação controlada, iniciou-se um processo diferenciado de controle que chamamos de contrarrevolução preventiva, onde a burguesia passou a combinar repressão com ampliação da participação política da classe trabalhadora nos limites da igualdade jurídico-político-formal. Isso permitiu que o Brasil convivesse - diferente dos países capitalistas centrais e à semelhança dos países capitalistas dependentes - com situações de desigualdades socioeconômicas gritantes. Apesar disso, o país desenvolveu-se à custa de um enorme endividamento, com a realização de obras faraônicas como: construção de usinas nucleares e de rodovias transnacionais.

Do período de ditadura civil militar, o Brasil passou por um período que chamamos de década perdida (1980). O país estava endividado, consequência dos empréstimos contraídos no período de ditadura, havia uma inflação galopante, além do crescimento estagnar-se.

Nessa época, no plano mundial, o modelo fordista não dava mais conta de sustentar a acumulação do capital. O Brasil, na esteira dos países capitalistas centrais, aderiu à política neoliberal e ao modelo de acumulação flexível na produção. É claro que esse processo deu-se de forma desigual e combinada, conjugando-se formas arcaicas de trabalho, o próprio modelo fordista de produção e o novo modelo para reestruturação produtiva.

### **1.1. A Acumulação Flexível como alternativa para a retomada do crescimento**

A reestruturação produtiva do capital deu-se a partir do modelo japonês. A recuperação econômica do Japão, após a primeira Guerra Mundial, e seu êxito na concorrência mundial e no modo de gestão do trabalho desenvolvido na fábrica japonesa Toyota passou a orientar o processo de reorganização da produção mundial.

Nesse processo a produção passou a ser realizada em pequenos lotes. Não havia mais a necessidade de produção em massa, de grandes estoques; a produção passou a ser feita de acordo com a demanda do mercado. Esse fato levou ao esvaziamento da concentração de trabalhadores na indústria, fez o poder sindical enfraquecer e o controle sobre o trabalho se tornou maior (HARVEY, 2006, p. 148).

A acumulação flexível combinou velhos e novos elementos dentro da lógica dominante da acumulação do capital. O arcaico, segundo Harvey (1992), é funcional à acumulação capitalista, mesmo quando esta se reproduz tendo uma base técnica altamente desenvolvida. Isto significa que o desenvolvimento técnico-científico das forças produtivas e a precarização das relações de trabalho, tanto no centro quanto na periferia do sistema não se exclui, mas são dimensões que se articulam, de forma tendencial e predominante. Assim, a mais-valia absoluta e a relativa combinam-se de forma que as características do capitalismo apontadas por Marx permanecem vigentes.

A crise do capital da década de 1970 gerou, além do processo de reestruturação produtiva, uma reforma do Estado que Harvey caracterizou da seguinte forma:

[...] permite que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados [...] para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas repressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estruturais’ (em oposição a ‘ficcional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 1992 p.140 e 141)

Harvey (1992) destacou que a tendência da acumulação flexível foi de reduzir cada vez mais o trabalhador permanente, substituindo-o pelo temporário, flexível, mais facilmente contratado e demitido, conforme as flutuações do mercado. Em relação às transformações da estrutura ocupacional, destaca-se também o crescimento do setor de serviços, lembrando que não há consenso sobre o que significa e o que compõe esse setor.

O capitalismo da produção e do consumo flexíveis foi dominado pelo controle das informações e do conhecimento, que foi e continua sendo, fator vital para os lucros. A informação é um produto cada vez mais valorizado. As corporações também tiveram papel preponderante:

[...] na medida em que a informação e a capacidade de tomar decisões rápidas num ambiente deveras incerto, efêmero e competitivo se tornaram cruciais para os lucros, a corporação bem organizada tem evidentes vantagens competitivas sobre os pequenos negócios. A 'desregulamentação' [...] significou muitas vezes um aumento da monopolização [...] Num dos extremos da escala de negócios, a

acumulação flexível levou a maciças fusões e diversificações corporativas (HARVEY, 1992 p.150).

Acrescenta-se a essas transformações a expansão do poder do capital financeiro e a subordinação dos Estados nacionais aos interesses dessa fração do capital, que objetivava cada vez mais obter lucros financeiros, isto é, que não eram buscados diretamente por meio de investimentos na produção. Assim, demandou a desregulamentação do sistema financeiro, do mercado de trabalho e como consequência o enfraquecimento dos sindicatos:

[...] Na atual fase, contudo, que importa não é tanto a concentração de poder em instituições financeiras quanto a explosão de novos instrumentos e mercados financeiros, associada à ascensão de sistemas altamente sofisticados de coordenação financeira em escala global. Esse sistema financeiro foi o que permitiu boa parte da flexibilidade geográfica e temporal da acumulação capitalista. A nação-Estado, embora seriamente ameaçada como poder autônomo, retém mesmo assim, grande poder de disciplinar o trabalho e de intervir nos fluxos de mercados financeiros, enquanto se torna muito mais vulnerável a crises fiscais e à disciplina do dinheiro internacional. Estou, portanto, tentado a ver a flexibilidade conseguida na produção, nos mercados de trabalho e no consumo antes como um resultado da busca de soluções financeiras para as tendências de crise do capitalismo do que o contrário. Isso implicaria que o sistema financeiro alcançou um grau de autonomia diante da produção real sem precedentes na história do capitalismo, levando este último a uma era de riscos financeiros igualmente inéditos (HARVEY, 1992, p.181).

A financeirização do capital foi usada como instrumento de potencialização na obtenção de lucros e acumulação de capital de forma rápida. Esse processo trouxe ao mesmo tempo o perigo imanente de crises sem precedentes ao sistema por causa da concentração da capitação de capital de forma fictícia, sem produção de bens materiais.

A mudança do padrão fordista para o padrão flexível exigiu, também, mudanças no processo de consumo, que “precisou” ser incrementado. Com isso, o padrão de consumo estável, ligado à durabilidade dos produtos e ao estímulo à

poupança, foi substituído por um consumo perene, que concorreu para tornar obsoleto o tempo de vida útil dos produtos. Para que essa medida fosse viável estimulou-se o consumismo por diversos meios, inclusive identificando-o com o sucesso individual e a individualidade as atitudes consumistas.

As empresas brasileiras, acompanhando este modelo, passaram a apresentar nova configuração dos processos de trabalho e de gestão da produção. O Estado renovou seus mecanismos de mediação do conflito de classes, combinando ampliação dos espaços de participação social e o controle das decisões estatais.

É importante esclarecer que:

“diante desses ensinamentos da história, é possível afirmar que o sentido da atual recomposição do capital é, na realidade, uma reintrodução da sua velha alternativa em tempos de crise: modificar a gestão e intensificar a aplicação diretamente produtiva da ciência e da tecnologia”. (SOUZA, 2011, p.18):

Por isso o capitalismo e seus setores mais avançados tecnologicamente demandam sempre a colaboração de formas "arcaicas", mais atrasadas, de exploração da força de trabalho e de realização de acumulação. Remetendo-nos a dialética do "arcaico" e do "moderno", cuja relação não é de exclusão, mas de unidade, isto é, unidade e luta dos contrários. O arcaico e o moderno são inerentes à lógica da acumulação capitalista em escala nacional e mundial colaborando para o desenvolvimento desigual e combinado, também inerente a esse modelo.

O Brasil insere-se nessa lógica. Avaliamos esse fenômeno pelo fato de não ter se realizado aqui uma revolução burguesa clássica, mas do tipo Prussiana, pelo alto, com conjugações de formas modernas e arcaicas que serviram de elo entre o mercado interno e externo na captação de excedentes econômicos. Tal conjugação serviu para alimentar uma pequena porção do mercado interno, com alto poder de consumo, assim como, para transferir ao crescimento do setor moderno parcelas substanciais de excedente econômico, que foram geradas pela forma arcaica de exploração do trabalho. O setor arcaico continuou e manteve sua

dependência do capital externo, e o setor moderno cresceu de forma desordenada, uma vez que as formas arcaicas eram o centro hegemônico da economia nacional.

Está, nessa tendência, a explicação para os modelos de educação baseados na dicotomização entre pesquisa e ensino, que propõem a partição do ensino superior entre centros de excelência (universidades) e “escolões” (faculdades e institutos superiores), inclusive dicotomizando a própria carreira docente entre pesquisadores, lotados nos centros de excelência, e professores, lotados nas instituições voltadas para formar a força de trabalho em nível mais básico e barato. Nesse caso, nosso sistema educacional tendeu a ser o mais adequado a uma dinâmica macroeconômica que articulasse e promovesse a combinação entre elevado desenvolvimento científico e tecnológico com o emprego de formas de trabalho precarizadas. O agravante é que tem se verificado, no Brasil, ultimamente, a subordinação dos centros de excelência e de produção de conhecimento - as universidades - às corporações e à lógica produtivista do mercado, como por exemplo, o caso de obtenção de lucros por meio de patentes gestadas em universidades públicas para tais corporações, ou seja, a venda de conhecimentos.

A educação no Brasil como um todo, apresenta-se em padrões duais, se conjugam no mesmo sistema de Ensino, escolas de ensino fundamental e médio, com alto padrão de excelência e escolas extremamente pauperizadas. Os salários dos docentes são diferentes, para professores que atuam no mesmo nível de ensino. Há modalidades diferenciadas de oferta na educação para públicos diferentes. A educação para as camadas subalternas é geralmente oferecida através de programas focais, como pedissem favor e tivessem direitos diferentes. Conjugasse ainda sistemas públicos de ensino com instituições privadas, onde a qualidade da última é na maioria das vezes ruim e é nesta que os trabalhadores ou seus filhos acabam se submetendo, pagando mais uma vez por um direito já pago e negado.

### **1.1.1. O Neoliberalismo e a Terceira Via como alternativas de regulação da relação entre o Estado e a Sociedade Civil**

Segundo Harvey (1992), o neoliberalismo é uma teoria pautada em práticas político-econômicas que propõem o bem-estar humano a partir da capacidade empreendedora individual, em um contexto de propriedade privada e de livres mercados. Esse modelo implica uma tríade composta pela desregulação, privatização e retirada do Estado da ordem econômica.

Com a crise do capital nos anos 1970, os países centrais adotaram o receituário neoliberal como forma de regulação social, além do toyotismo (acumulação flexível) como regime de acumulação, frente ao quadro de contestações que ameaçava a coesão social e a hegemonia da sociabilidade burguesa naquele momento (NEVES, 2005).

O receituário neoliberal teve início, na Inglaterra, quando Margareth Thatcher assumiu como primeira ministra, fato que se deu devido ao enfraquecimento do trabalhismo e à ascensão do conservadorismo. A retomada dos ideais liberais foi uma resposta à nova crise do capitalismo, sob a justificativa de que o estado de bem estar social seria muito oneroso e impediria o crescimento econômico.

O neoliberalismo inglês baseava-se nas seguintes premissas, segundo Ricardo Antunes:

1) a *privatização* de praticamente tudo que havia sido mantido sobre controle estatal no período trabalhista; 2) a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal; 3) o desenvolvimento de uma legislação *fortemente desregulamentadora* das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical e operária, visando destruir desde a forte base fabril dos *shop stewards*, dos delegados sindicais nas empresas, até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expressos, por exemplo, nas negociações coletivas. (ANTUNES, 2011, p. 7)



A partir do Consenso de Washington<sup>3</sup> (1989), começou a se intensificar, no Brasil, as políticas de cunho neoliberal. No entanto, as ideias neoliberais já vinham sendo transmitidas, vigorosamente, desde o começo da administração Reagan, nos Estados Unidos, por meio de agências internacionais e do governo norte-americano. Esse ideário acabou sendo adotado pelas elites políticas, empresariais e intelectuais da América Latina, como sinônimo de modernidade, passando seu receituário a fazer parte do discurso e da ação dessas elites (ANTUNES, 2011).

Na sequência, a política conservadora neoliberal de Thatcher entrou em desgaste, por pressões da classe trabalhadora, e deu lugar à base do partido trabalhista inglês na figura de Tony Blair. A base do partido, naquele momento, passava por importantes transformações, rumo a uma nova caracterização que podemos chamar de Partido Democrático Inglês. Esse apoiado por estratos burgueses iniciou mudanças superficiais para que o essencial do neoliberalismo fosse preservado (ANTUNES, 2011).

Iniciou-se, assim, um novo neoliberalismo, que chamamos de Neoliberalismo de Terceira Via, pensado por Tony Blair<sup>4</sup>. Em meados dos anos 1990 a Terceira Via desenvolveu-se como um projeto político de alcance mundial em alternativa ao neoliberalismo. Tinha o objetivo de obter uma nova sociabilidade, porém, nos limites do capitalismo, reordenando a política, a economia e principalmente as relações entre os indivíduos, no sentido de lhes dar a impressão de partícipes nas principais decisões. Esse projeto, na verdade, tinha o propósito de aperfeiçoar o projeto neoliberal, dando-lhe um novo rosto, para

---

<sup>3</sup> Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequente, a denominação informal de "Consenso de Washington" (ANTUNES, 2011).

<sup>4</sup> Anthony "Tony" Charles Lynton Blair (Edimburgo, 6 de Maio de 1953)<sup>11</sup> é um político britânico, tendo ocupado o cargo de primeiro-ministro do Reino Unido de 2 de maio de 1997 a 27 de junho de 2007, de líder do Partido Trabalhista de 1994 a 2007 e de membro do Parlamento Britânico de 1983 a 2007.

legitimar e possibilitar a continuidade das reformas neoliberais, associadas à reformas de característica social democrata. Envolveu governantes de diversos países e constituiu-se em um instrumento estratégico da ação da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

O projeto da Terceira Via usou a estratégia de apresentar-se como oposição às concepções radicais do neoliberalismo, pondo as características do estado mínimo de desregulamentação irrestrita do mercado e a promoção do individualismo econômico como fundamentalismo de mercado, imanente ao neoliberalismo. Apresentou o discurso de se diferenciar do neoliberalismo por ele abordar as transformações geradas pela globalização de maneira muito limitada às necessidades econômicas mais imediatas, e por não perceber que essa ênfase criaria problemas às bases sociais necessárias ao próprio mercado, pois comprometeria o desenvolvimento econômico de longo prazo (NEVES, 2005).

Para a Terceira Via, os efeitos da degradação social, provocados pela implantação do neoliberalismo, foram negativos, pois poderiam possibilitar revoltas sociais e abalar a coesão social. Nesse cenário, o novo conteúdo político-econômico ficaria esvaziado e esconderia os problemas causados pelo neoliberalismo. O receituário que se estabeleceu definia os problemas sociais como uma questão de ingerência e equívocos de políticos conservadores. Apresentava também críticas ao socialismo e às teorias marxistas, opondo-se à concepção de homem como síntese das relações sociais e sujeito político, com capacidade para dar direção e definir o seu destino. Seu discurso retirou a centralidade do trabalho como categoria e processo de constituição da natureza humana e o substituiu por outro, que trazia a ideia de ocupação e emprego (NEVES, 2005).

Sabemos que as teses apresentadas como base, pelo projeto político da Terceira Via, são incipientes, por deslocar o homem da realidade sócio-histórica e naturalizar os problemas decorrentes da implantação do neoliberalismo. O novo projeto trouxe os problemas sociais como frutos de um desenvolvimento sem o controle humano, com incertezas e perturbações. Manteve o capitalismo como única alternativa viável para a humanidade e como a mais adequada ao desenvolvimento humano. A “democracia” da Terceira Via, de cunho liberal-

burguês, apresentou o socialismo, como seu oponente. Teve nessa medida o objetivo de ocultar as contradições do capitalismo contemporâneo. Para tanto elegeu o aumento da participação política dos indivíduos, mas, de forma velada, sem mexer no núcleo duro do capitalismo: a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos, esses continuariam sem ser democratizados.

É preciso destacar, neste contexto, que a questão central da democracia do projeto socialista não se limita, como sugerido pela Terceira Via, em envolver o povo, mas na superação dos mecanismos de poder, que garantam a igual apropriação dos bens sociais, culturais e econômicos e a supressão da apropriação privada dos meios de produção, eliminando todos os tipos e formas de coações econômicas e, alienações promovidas pelo mercado, promovendo a instituição de um novo mecanismo motor, uma nova racionalidade e lógica econômica, no sentido da construção do autogoverno dos produtores (NEVES, 2005).

Nesse novo contexto, sob a égide neoliberal e de reestruturação produtiva, a classe hegemônica iniciou uma arrojada busca de recomposição das bases de acumulação. Desencadeou um processo de inserção cada vez mais intensa da ciência e tecnologia nos processos produtivos, em novas modalidades de produção, e na reformulação dos mecanismos de mediação do conflito de classes. Tudo isso com a intenção de impedir manifestações das classes subalternas e de manter o consenso do projeto hegemônico (NEVES, 2005).

Esse processo de manutenção hegemônica se desencadeia ideologicamente na sociedade civil. Segundo Gramsci (2000), a sociedade civil, é o lugar de atuação da hegemonia. Ela se caracteriza por uma atividade que pertence à superestrutura e tem a função diretiva da relação hegemônica. Cabe-lhe a função de hegemônica e à sociedade política a função de dominação; e é no nível da sociedade civil que se processam as condições para reprodução ou rompimento de uma estrutura social. A sociedade civil é essencialmente o lugar da união de homens por meio da ideologia, onde o valor da educação, ao invés da força, fica evidenciado.

Uma compreensão dialética da totalidade do conceito de hegemonia exige que se faça a relação entre suas partes e o todo e das partes entre si. E somente as circunstâncias históricas do fenômeno podem possibilitar o destaque de um ou de outro elemento, fundamentalmente direção e dominação, que também são representados por seus equivalentes consenso e persuasão para o primeiro, e ditadura e coerção para o segundo.

Assim, entender o papel da sociedade civil se torna indispensável. Para Gramsci, é ela a principal arena da luta de classes nas sociedades ocidentais. Por isso os pensadores da Terceira Via buscaram transformar a sociedade civil em algo para além do Estado e do mercado, em um terceiro setor, caracterizado pelo voluntarismo e pela filantropia, capturando a subjetividade dos sujeitos pela participação. O ideário se firmava na premissa de que era necessário criar uma nova interpretação do mundo.

Para isso os mentores da Terceira Via utilizam a globalização e a afirmação da morte do socialismo como processo autônomo, justificando seu projeto e apresentando-o como necessário ao momento histórico, pois superaria o Estado de Bem Estar Social, visto como “empecilho” ao desenvolvimento econômico e social, em um mundo de competição mundial e em constantes mudanças. O Estado de Bem Estar Social tornou-se, nessa concepção, um sistema de regulação social a ser superado por sua incapacidade de eliminar a pobreza e incompatibilidade com as transformações do mundo do trabalho (NEVES, 2005).

No entanto, temos clareza de que a globalização é um fenômeno de compressão tempo-espço, que nega o aprofundamento da hierarquização planetária, em que a riqueza é centralizada, onde se ampliam as desigualdades e expande-se a mundialização financeira. A globalização nesse contexto é apresentada a partir da imagem de uma aldeia global, onde todos teriam acesso a todas as mercadorias, incluindo a informação em tempo real. A concepção de integração global esconde que a inserção é de apenas uma pequena parcela da população mundial. Na verdade, nesse modelo produtivo, o capitalismo precisa cada vez menos de um grande contingente de pessoas no processo, levando à exclusão grande parte da população mundial. No entanto, dissemina-se a idéia de

que a intensificação da circulação de informações de forma globalizada e a informação por ela mesma seriam capazes de gerar pessoas inteligentes, interativas, criativas e socialmente responsáveis, capazes de organizar uma sociedade civil ativa, com homens e mulheres bem informados e educados, que passam de sujeitos históricos a atores sociais, envolvidos em uma postura social expressa na prestação de serviços (NEVES, 2005).

Otranto (2000), no entanto, lembra que a visão globalizante do sistema social capitalista não é nova, já estava presente no *Manifesto Comunista*, escrito por Marx e Engels, publicado pela primeira vez em Londres, em 1848:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. [...] Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. [...] das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX & ENGELS).

Para Otranto (2000), a leitura mais detalhada do texto do *Manifesto Comunista* (1980) permite a afirmação de que Marx e Engels “já haviam constatado a tendência para a mundialização das ‘criações intelectuais’ como decorrência da mundialização da produção”. O fato a levou a inferir que “a mundialização da cultura, como processo objetivo e decorrente da natureza tendencialmente mundial do capitalismo, desde suas origens, foi prevista por eles” (OTRANTO, 2000, p. 41).

Para que uma ideologia se mantenha, é necessário que seja hegemônica; exige um processo educativo para se justificar, legitimar e persuadir o exercício dela mesma. Essa “educação” fundamenta-se, por um lado, nas transformações que se operam, nas consciências dos homens e na própria “cultura”, provocadas por mudanças econômicas e, por outro lado, pelo ideal histórico de conquistar um “superior conformismo social”.

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção e por isso possibilita que a dominação seja reforçada, ou provoque uma mudança estrutural. É também um instrumento de mediação entre as classes, assim forma a consciência que, tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar essa mesma ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador e tem o objetivo de manter a situação vigente. Fato que explica as várias reformas ocorridas na educação, emanadas pelo sistema capitalista. Essas reformas são fundamentais para manutenção hegemônica e fazem a educação aflorar no contexto das relações de dominação, na busca do momento consensual que englobe a todos. Por isso é um campo importante de controle do Estado.

No caso do Brasil, podemos dizer que o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), seguindo o receituário neoliberal nos mandatos de Lula da Silva deu continuidade e aprofundou a política iniciada no Governo Collor e que foi planamente desenvolvida nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Desse modo, o governo do PT apresentou o desenvolvimentismo como resposta à crise do capital, aprofundando, ainda mais, a idéia de que os problemas sociais do Brasil eram de ordem gerenciais e não estruturais. Dentro da lógica desenvolvimentista ficou também a educação, colaborando para reforçar a nova sociedade. Essa se caracteriza pelo predomínio de incertezas, em um mundo em constantes mudanças, como um fenômeno para além do humano, sempre em mutação e descontrole, onde o homem fica submetido ao sistema capitalista, justificando a “necessidade” de permanente capacitação como resposta as demandas do mercado (NEVES, 2005). Assim a educação teria dupla função: capacitar as massas para a produção e o consumo e acalmá-la, pois se sentiria atendida mediante a possibilidade de ser incluída em espaços a que antes não tinha acesso.

Segundo Souza (2010), o Estado brasileiro tem utilizado muito mais a persuasão, como estratégia de busca de consenso, do que mecanismos de coerção, o que se torna também uma contradição:

Por esta razão, a educação, como política social do Estado capitalista, conserva em si esta contradição, pois ao mesmo tempo em que responde

às necessidades de valorização do capital, por meio da formação de capital humano necessário à ampliação das taxas de mais-valia, também se constitui em espaço de disputa de hegemonia, permeado de contradições, onde a burguesia procura construir o consenso em torno de sua concepção de mundo (SOUZA, 2010, p. 136).

Isso justifica a ação do Estado brasileiro que vem apresentando uma política de ampliação da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica com ênfase na formação de jovens e adultos de nível médio e superior - em institutos de educação e nas universidades. Essa ampliação, longe de ser uma resposta às expectativas da classe trabalhadora brasileira, apresenta-se de forma dicotômica, e tem a intenção de manter a relação de dominação burguesa, possibilitando a hegemonia de sua concepção de mundo. A ampliação do acesso à educação de que tratamos está fundamentada na divisão do trabalho e na dualidade entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho manual. Dissemina diferentes tipos de formação/qualificação profissional e é legitimada pelo “discurso integrador” de defesa da universalização da educação básica e da ampliação de oportunidades de educação profissional” (SOUZA, 2010).

Assim a nova lógica do capital tem norteado o sistema educacional e as políticas para a educação no Brasil:

[...] a ofensiva do capital tem se materializado em ações e formulações no sentido de reconfigurar o sistema educacional para atender de modo mais eficiente as novas demandas produtivas, seja preparando o trabalhador para ocupar postos de trabalho em condições mais flexíveis, seja formando o contingente excedente da força de trabalho para aceitar passivamente as condições laborais de precariedade, informalidade ou desemprego (SOUZA, 2010, p. 137).

O interessante é que todas essas mudanças vêm acontecendo de forma muito tranquila no governo que diz representar a classe trabalhadora. Contraditoriamente talvez seja por que teve origem nos movimentos e lutas dos trabalhadores e traga a imagem de representante das camadas subalternas ele seja estratégico na implementação das mudanças necessárias à consolidação do projeto neoliberal. Dizemos isso porque as reformas em curso já encontraram resistências

e oposição dos trabalhadores quando dirigidas pelos governos de lideranças que representavam a burguesia claramente. Esse é um dos principais problemas que temos encontrado ao denunciar a essência dessas reformas.

### ***1.1.2. O foco das políticas neoliberais de Terceira Via***

As políticas neoliberais têm endereço. Com a implantação do ideário neoliberal, ampliou-se consideravelmente o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho, principalmente entre distintas faixas etárias de jovens e de adultos, com ênfase na perspectiva de raça e gênero. Assim, a nova forma de dominação capitalista exigiu uma permanente reinvenção dos mecanismos de participação, de mobilização e de ação dos sujeitos para o atendimento de seus interesses, de suas demandas e das propostas vindas das comunidades locais, no sentido de acalmá-las. Porque os jovens e os trabalhadores são revolucionários em potencial e sempre reclamam seus direitos quanto à educação, ao emprego, à saúde, entre outros. A década de 1980 principalmente, foi marcada por diversas manifestações e greves.

Na intenção de constituir um novo bloco histórico, os dirigentes do projeto burguês (NEVES, 2005) tiveram que se valer de diferentes táticas, como por exemplo, a redefinição das famílias e dos grupos comunitários; reforma no arcabouço legal nas áreas trabalhista e social; expansão das organizações não governamentais (ONGs), comprometidas com a ideologia burguesa, como por exemplo, as OSCIPs- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

Outra estratégia elaborada foi a de lançar mão da ideologia de um governo global, que se escondeu no discurso da gestão ecológica mundial, em um verdadeiro nacionalismo cosmopolita, sob a égide do avanço comunicacional, facilitado pelo surgimento das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação-, que serviram, em primeira instância, para mascarar a mundialização do capital (NEVES, 2005). A moda mundial tecnológica atingiu os jovens em cheio, que



passaram a utilizá-la e conseqüentemente a serem inculcados com a nova ideologia.

Os recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador - foram utilizados, em diversos programas, para geração de emprego e renda da PEA - População Economicamente Ativa, como o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional, implantado no Governo FHC, tinha como objetivo oficial a geração de trabalho e renda por meio de um processo de qualificação ou requalificação permanente de, pelo menos, 20% da PEA maior de 16 anos:

[...] grupos vulneráveis e outros que sejam vitais para o desenvolvimento sustentado. No primeiro caso – grupos vulneráveis – o PLANFOR garante pelo menos 80% dos recursos e 90% das vagas – para quatro categorias: pessoas desocupadas; pessoas em risco de desocupação permanente ou conjuntural; empreendedores/as urbanos/rurais; pessoas autônomas, cooperadas, autogeridas. A focalização desses grupos é importante para orientar maior integração entre os mecanismos do FAT, em especial da qualificação profissional com a intermediação, o crédito popular e o seguro desemprego (BRASIL, 2001, p. 4 *apud* VENTURA, 2001).

O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) na década de 1990, passou a administrar 40% do total dos recursos investidos no FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) que financia a formação de trabalhadores e as políticas de geração de emprego e renda. Os recursos do FAT são gerados a partir dos impostos arrecadados da seguinte forma: a) arrecadação do Programa de Integração Social (PIS) – 0,65% sobre a receita bruta das empresas - e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP) – 1% do total das receitas correntes e de capital das empresas, fundações e autarquias do setor público; b) remuneração de empréstimos: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES (40%); c) remuneração de depósitos especiais; d) remuneração dos saldos remanescentes do pagamento seguro-desemprego e abono salarial; e) contribuição sindical (20%) (MEHEDFF, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2012).

O PLANFOR foi substituído, no Governo Lula da Silva, pelo PNQ- Plano Nacional de Qualificação-, porém manteve as mesmas premissas e engenharia institucional (SOUZA, 2003b, *apud* OLIVEIRA, 2012). A mudança mais significativa que ocorreu do PLANFOR para o PNQ foi à possibilidade do acesso direto dos municípios aos recursos do FAT, com critérios estabelecidos pelo número de habitantes.

A juventude, nesse contexto, representava e representa uma ameaça para a ordem social do capital. Sabemos que o Brasil vive um quadro de guerra civil, com homicídios praticados anualmente representando 9,4% do total mundial; os sem trabalho representam quase 5% do desemprego mundial, apesar do país representar só 2,8% de toda a população do globo terrestre. Esse fato levou os brasileiros à emigração, especialmente aqueles de maior escolaridade, para outras nações com melhores horizontes de mobilidade social (POCHMANN, 2001). Por isso, foi “preciso” lançar mão de vários mecanismos que atendessem a essa população, conformá-la ao metabolismo do capital. Junto a essas medidas a ideologia dominante passou a reforçar a idéia de que os mais pobres foram excluídos dos empregos, principalmente nos segmentos educacionais mais elevados, por causa da falta de capacitação profissional. Iniciava-se a retomada da apologia à teoria do capital humano.

Como percebemos os jovens são o foco de tais políticas. Nos últimos dez anos, houve um interesse cada vez maior por parte dos governos, em todas as esferas, por implementar políticas de transferência de renda para a juventude. No entanto, o teor e o impacto dessas iniciativas, federais, estaduais e municipais, variaram em todo o país, e não refletiram mudanças importantes na agenda pública, que tivesse a juventude e seus direitos como tema. Tais políticas têm sido apenas inflexões, apesar de concorrerem para constituir novas arenas de luta, lugar de disputa, no âmbito da esfera pública, em torno dos modelos normativos que as orientam no país. Ocasionalmente intensa disputa de poder no interior dos governos que percorrem e por vezes são superpostas, não se traduzindo em formulações objetivas (SPOSITO, 2010).

Chamamos a atenção para o fato da necessidade de existirem políticas específicas para a juventude, se elas existem, significa que esse segmento da população não está plenamente contemplado com as políticas universais, ou melhor direitos que deveriam ser universais.

Alertamos também para o fato de que as políticas de transferência de renda para jovens caracterizam-se, na maioria das vezes, como um modo de recrutamento, sempre vinculadas a atividades de estágio e prestação de serviços, marcados pela informalidade. Essas políticas acabam por atrair os jovens das camadas subalternas, que não conseguiram prosseguir nos estudos, ingressar no ensino superior ou os que não têm emprego definido. Várias delas foram iniciadas no Governo FHC e tiveram a justificativa de “ocupar” os jovens, retirá-los da situação de “risco”. Eram apresentadas a população como instrumento para prepará-los, tinham como objetivo a atuação dos jovens como agentes de transformação e desenvolvimento de sua comunidade, e contribuir para a diminuição dos índices de violência, do uso de drogas, o declínio dos casos de DST e de gravidez na adolescência (SPOSITO, 2010). Essas ações, sempre em formas de programas e projetos, muitas vezes, fizeram parte do Plano Nacional de Segurança Pública, demonstrando claramente serem medidas de controle social.

Segundo Leão *apud* Sposito (2010), na avaliação da eficiência dessas políticas verificou-se que vários jovens que participavam dos projetos faziam-no porque desejavam ingressar no mercado formal de trabalho. No entanto, os cursos oferecidos estavam sempre voltados para a formação de ocupações autônomas. além de predominar a pedagogia da precarização: salas inadequadas, falta de materiais, ausência frequente dos educadores, excesso de aulas de formação geral em detrimento das de qualificação profissional, ou seja, perpetuava-se a lógica de que para pobre qualquer coisa basta. Mesmo nestas condições, contraditoriamente, os jovens e os educadores dos cursos viam a política como dádiva, pois pertenciam a uma juventude empobrecida que vivia em situação de risco social. Temos que destacar o poder de conformação imanente a essas ações.

Apesar da má qualidade da educação ofertada, o Brasil na década de 1990 apresentou uma melhora em seus índices educacionais quantitativos, com

redução da taxa de analfabetismo e aumento no nível médio de escolaridade da população. A expectativa de vida também aumentou, em consequência das inovações tecnológicas no campo da saúde. O aumento do tempo de vida acarretou considerável aumento nos níveis de desemprego, acentuou a precariedade, o sobretrabalho e a deteriorização dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens.

Na tentativa de conter os níveis de violência que aumentavam por causa do desemprego, foi “preciso” continuar com a política de “ocupar” os jovens e os adultos desempregados. Utilizou-se como saída o reforço da teoria do capital humano. Naturalizando-se o modo de produção capitalista e a educação como exigência para formar o trabalhador de novo tipo que se adaptasse às mudanças exigidas pela reestruturação produtiva.

A teoria do capital humano tem como premissa valorizar as capacidades e habilidades individuais e argumenta que por meio do capital cultural cada indivíduo tem ou pode ter mobilidade de classe e acesso ao emprego. No entanto, sabemos que: “Mesmo que se todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos” (ALVES, 2007).

A burguesia insistiu nessa estratégia de conformação e por meio do Estado reforçou cada vez mais as políticas educacionais, reafirmando o discurso de que elas visavam o aumento da empregabilidade, inclusive por meio do empreendedorismo. Apresentou como “necessária” a legalização dos setores informais da economia e a flexibilização da legislação trabalhista para incentivar a contratação pelas empresas.

Com o objetivo de alcançar os desempregados ou os trabalhadores com faixas salariais mais baixas, pois esses compunham a população de risco para manutenção da ordem, foram adotadas medidas de redistribuição de renda. No governo Lula da Silva, essas medidas se intensificaram e vieram com nova nomenclatura, como por exemplo, o programa bolsa família<sup>5</sup>, as bolsas de

---

<sup>5</sup> O **Programa Bolsa Família** (PBF) é um programa do Governo Lula (2003) de transferência de renda com condicionalidades, para integrar e unificar ao Fome Zero os programas implantados no Governo FHC:

assistência estudantil na educação básica e nas universidades privadas com o PROUNI – Programa Universidade para Todos.

As políticas de ocupação dos jovens também continuaram e tomaram vulto maior no governo do PT, principalmente através dos inúmeros programas criados na Rede Federal de Educação, na forma de cursos que traziam a proposta de integrar a formação profissional e a formação geral, cursos concomitantes e de formação continuada como PROEJA, PROEJA FIC, PROJovem E PRONATEC, esse último criado no governo Dilma Russéf. Alguns desses programas promoveram investimento público direto na iniciativa privada, caso do PRONATEC que paga ao Sistema S para oferecer cursos profissionalizantes. Essa retomada da oferta de, em grande escala, de cursos na área de formação profissional sinaliza o viés desenvolvimentista do qual o atual governo tem se valido, pois a intensificação de tais cursos está voltada para atender ao Programa de Aceleração do Crescimento – PAC -, slogan do governo. O crescimento e o desenvolvimentismo, que têm em seu fim último, elevar o país a um patamar de país capitalista “desenvolvido”, tem sido usados para apresentar a população uma solução aos problemas da ordem do capital, como se eles fossem apenas gerenciais. A educação profissional na esteira desse projeto se tornou um dos carros chefe, consideram-na como parte inerente ao processo de crescimento do país e via de “resolução” dos problemas sociais iminentes ao modo societal capitalista.

A seguir apresentamos uma pequena descrição da trajetória da EJA e dos programas de formação profissional voltados para o público jovem e adulto, relacionando-os com o contexto político nacional e mundial, com o objetivo de ajudar a evidenciar o lugar da educação de jovens e adultos neste país.

---

"Bolsa Escola", o "Auxílio Gás" e o "Cartão Alimentação"; estes programas do Governo FHC foram unificados e renomeados como Bolsa Família. O PBF é tecnicamente chamado de mecanismo condicional de transferência de recursos. Consiste em ajuda financeira às famílias pobres (definidas como aquelas que possuem renda per capita de 70 até 140 reais) e extremamente pobres (com renda per capita menor que 70 reais). A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola e vacinados.

## **2. A EJA, SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU LUGAR NA DINÂMICA DO CAPITAL**

### **2.1. A política para educação de jovens e adultos no Brasil**

A educação para adultos, no Brasil, tomou maior vulto a partir do fenômeno de nossa industrialização, sob a intenção de promover a preparação do trabalhador para se inserir na indústria. Podemos também associá-la as promessas eleitoreiras, servia, na verdade, como ampliação de base de votos, já nessa época trazia a promessa de ascensão social e a de possibilitar o desenvolvimento do país, entre outras questões. Foi nas décadas de 1910 e 1920 que começou a delimitar seu lugar na história da educação, iniciando-se em forma de campanhas de educação em massa (PAIVA, 1973).

Em 1930, houve uma ampliação do acesso à educação elementar com a criação dos primeiros sistemas estaduais e municipais de ensino que abrangeu inclusive a educação de jovens e adultos.

Em 1940, por causa dos índices ainda elevados de analfabetismo e a maior necessidade de mão de obra para a indústria a educação de adultos passou a ter mais relevância (PAIVA, 1973). A intenção era, além de treinar o exército de mão-de-obra para as indústrias e capacitar a sociedade de consumo que se formava no país. Nessa época foi criado um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta, à semelhança do criado para o desenvolvimento do ensino primário.

Em 1945, com fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO- e,

por ela, foi solicitado aos países membros que se esforçassem para alfabetizar a população adulta. Estávamos no momento de disputas internacionais entre o bloco de países socialistas e o bloco de países capitalistas. Esse último, na intenção de manter a paz mundial e obter maior adesão dos países periféricos ao seu projeto, começou a emanar políticas, em nível mundial, através desses organismos internacionais e a América Latina foi um dos principais alvos das várias medidas ditadas por eles. A intenção era conquistar esse mercado em potencial.

O Banco Mundial, também criado no pós-guerra, a partir do momento em que se instalou o cenário internacional da Guerra Fria (período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial em 1945 e a extinção da União Soviética em 1991) teve uma atuação marcante na política internacional a favor do bloco de países capitalistas, que precisava se firmar, no contexto mundial, como hegemônico. Assim, procurou rapidamente integrar, através de financiamentos e de suas iminentes imposições, o bloco de países independentes do Terceiro Mundo ao bloco capitalista ocidental, concedendo ao primeiro empréstimos e financiamento de projetos, desde que cumprissem suas prescrições. Nesse período, a maioria dos empréstimos destinava-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes (DE TOMMASI, 1998).

O Banco Mundial preparava a base estrutural para que as empresas multinacionais viessem a se instalar nesses países e explorando tanto a mão-de-obra quanto o mercado desses países sem industrialização. Nascia no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, a industrialização, tardia e dependente, que desencadeou a migração de um enorme contingente de pessoas para as cidades na busca de empregos e do sonho dourado dos ideais capitalistas, que prometiam ascensão social por esforço próprio. Dessa forma, os que não possuíam conhecimento básico para operar os maquinários das indústrias que surgiam foram forçados a buscar atualização na EJA. Estavam dadas as bases para uma alfabetização e uma educação de jovens e adultos nos moldes do Capital.

Nesse contexto, as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEAS) influenciaram significativamente os rumos da evolução da EJA no Brasil.

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu em 1949, em Elsiene, na Dinamarca, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões na busca pela paz. Foi um período de conflito de ordem política, militar, econômica, social e ideológica entre as duas nações e suas zonas de influência. Significou disputa entre o capitalismo, representado pelos Estados Unidos e o socialismo, defendido pela União Soviética (URSS).

Nessa primeira Conferência, reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo estes os seguintes: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã-Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos. O Brasil não participou dessa primeira edição, apesar de ter estado na Campanha para a CONFINTEA, em Beirute, em 1948, e de ter sediado o Seminário Interamericano em 1949 (SOARES, 2009). Esse seminário foi patrocinado pela UNESCO e pela OEA.

Quatro comissões de delegados fizeram as seguintes recomendações aos países que integraram a conferência: (a) que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; (b) que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; (c) que os problemas das instituições e organizações, com relação à oferta, precisariam ser debatidos; (d) que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; (e) que a educação de adultos fosse desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; (f) que se levassem em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e de entendimento (SOARES, 2009). Observamos claramente um apelo para acalmar as massas e para uma educação voltada a funcionalidade do capital.

Os delegados acordaram sobre a continuidade da Conferência em razão das premissas da educação de adultos em termos mundiais. No Brasil, o



analfabetismo passou a ser visto como causa e não como efeito da falta de direitos sociais, ou seja você é pobre porque não estudou e não você não estudou porque é pobre. Nesse período, a educação de adultos tomou a forma de movimentos de educação popular e de educação de base, além de campanhas de alfabetização de adultos (SOARES, 2009).

Ao final da década de 1950, a maior parte das campanhas se extinguiu. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica. Ocorreram, nessa época, algumas conferências nacionais de educação de adultos. Em 1958, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, Paulo Freire apresentou, em nível nacional, suas ideias sobre educação de adultos. Havia, nesse momento, grande preocupação com os altos percentuais de analfabetismo do país, beirando os 50% da população (RIBEIRO, 1982). Estávamos imersos no ideário do desenvolvimentismo como saída para os problemas sociais.

A segunda edição da CONFINTEA aconteceu, em 1960, em Montreal (Canadá). Sob a premissa de um mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à educação de adultos reuniram-se 47 estados-membros da UNESCO, 2 estados como observadores, 2 estados associados e 46 ONGs (SOARES, 2009). As ONGs representando o terceiro setor cumpriram o papel de ficar entre o Estado e o mercado. O primeiro era acusado de utilizar mal o dinheiro público, o segundo, de ter que prestar exclusividade ao lucro. Porém, como alerta Rummert: “Na realidade as entidades que integram o Terceiro Setor apresentam clara funcionalidade ao atual padrão de acumulação” (RUMMERT, 2008, p. 191):

[...] a diminuição dos custos da atividade social— não pela maior eficiência dessas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda de suas dimensões de universalidade, de não contratualidade e de direito do cidadão — desonerando o capital. (MONTANO, 2002, p. 47 *apud* RUMMERT, 2008, p. 192)

O principal resultado dessa segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplou um debate sobre o contexto do aumento populacional, das novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e da aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos. O teor da conferência foi apresentar, como solução para os problemas sociais, o desenvolvimentismo, e a educação como força motriz para este. A esse respeito, Alvarenga (2009, p. 15) diz:

Especialmente, a partir dos anos 60, estas campanhas de alfabetização passaram a ser impulsionadas pelo modelo desenvolvimentista, tendo como inspiração a *teoria do capital humano*, que passou a ser prescrita como solução para o enfrentamento da pobreza e a exclusão social entre países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, bem como entre os próprios indivíduos, como alternativa para a diminuição das desigualdades socioeconômicas.

Essa conferência encontrou o Brasil na sua fase áurea da educação de jovens e adultos porque, a partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização do país (PAIVA, 1973). No ano 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, que, no entanto, foram interrompidos, logo a seguir, com o Golpe Civil Militar.

Em 1967, o governo militar assumiu o controle dos programas de alfabetização de adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, lançou o MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1969 houve uma campanha massiva de alfabetização de adultos. Em 1970, o MOBRAF foi expandido para todo o território nacional, e sua atuação diversificada como o programa PEI – Programa de Educação Integrada, sendo este uma forma condensada do antigo curso primário (PAIVA, 1973). Mas continuávamos com o lema do desenvolvimentismo como meta para resolver os problemas sociais e, agora, também sob forte repressão militar e perda total dos direitos políticos.

Segundo Florestan (1975), o controle da periferia, nesse momento, passou a ser vital para o mundo capitalista, não só porque as economias centrais precisavam de suas matérias-primas e dos seus dinamismos econômicos para continuarem a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo. Caso essa oportunidade não fosse aproveitada a consequência seria o alargamento das fronteiras do mundo socialista.

A norma do comportamento econômico imposta de fora para dentro, no Brasil, foi que, sem estabilidade política, não haveria cooperação econômica. Isso exigiu, das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas, que pusessem "a casa em ordem". A luta do capitalismo por sua sobrevivência transcendeu, inclusive, a esses limites. Os governos das nações hegemônicas e as organizações ou alianças ligadas à comunidade internacional desencadearam, para consolidar sua hegemonia, simultaneamente, vários tipos de projetos de assistência, incluindo os econômicos, financeiros, tecnológicos, policial-militares, educacionais, sindicais, de saúde pública, entre outros. A função de tais projetos foi diretamente política, visavam a elevação do poder de decisão e o controle das burguesias dos governos pró-capitalistas das nações periféricas (FERNANDES, 1975).

A intenção era implementar medidas estratégicas de política econômica e medidas econômicas instrumentais para criação de uma nova infraestrutura e de um novo complexo institucional para o sistema econômico como um todo, pactuadas com o capitalismo monopolista.

A irrupção do capitalismo monopolista criou pressões extremamente fortes sobre a organização, o funcionamento e o desenvolvimento de economias capitalistas periféricas. O espaço econômico estratégico de tais economias não estava na periferia, mas nas economias capitalistas centrais. Isso colaborou para que o Brasil combinasse formas econômicas e de exploração dos trabalhadores modernas e arcaicas com características de desenvolvimento desiguais e combinadas (FERNANDES, 1975). A educação seguiu esse paradigma, com a coexistência no sistema educacional brasileiro, de educação pública e privada, de

educação de excelência e realidades educacionais de extremo abandono, caso da educação de jovens e adultos.

A III CONFINTEA aconteceu em 1972, em Tóquio (Japão), reunindo 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador, 3 organizações pertencentes às Nações Unidas e 37 organizações internacionais. Foram trabalhadas as temáticas “Educação de Adultos e Alfabetização” e “Mídia e Cultura”. Os participantes apostaram na premissa de que a educação de adultos teria, como elemento essencial, a “aprendizagem ao longo da vida”, e de que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar os países para o enfrentamento mundial da diminuição das taxas de analfabetismo. Sob a emergência de combater a exclusão educacional, constataram que a instituição escolar não dava conta de garantir a educação integral. Assim, adotaram a ampliação do conceito de sistemas de educação, que passariam a abarcar as categorias de ensino escolar e extraescolar, envolvendo estudantes de todas as idades. O relatório final concluiu que a educação de adultos era um fator crucial no processo de democratização e de desenvolvimento educacional, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema de educação na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Esse pensamento é imanente ao ideário da acumulação flexível e ao modelo ideológico neoliberal da Terceira Via, prega que as pessoas necessitam estar em constante aprendizagem para acompanhar os ajustes necessários ao mundo globalizado, informatizado e as necessidades do mercado. Lima (2003: 129) afirma que "... o apelo sistemático à formação e à aprendizagem tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global".

Segundo Lima (2007):

Com efeito, na mais perfeita adaptação (à estrutura social, à economia, à competitividade e à produtividade, etc.) a educação ao longo da vida afasta-se da sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver diluídas as suas dimensões educativas, para se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade.

Transformando-se em consequência em programas de qualificação, de capacitação e de gestão de recursos humanos (LIMA, 2007, p.8 e 9).

A educação ao longo da vida, instruída nos documentos das CONFINTEAs, nesse momento, trata-se do direcionamento dos organismos internacionais para que a educação qualifique e capacite os indivíduos permanentemente com a finalidade de expandir a mundialização do capital.

A partir de 1979, a ditadura militar começa a definhir, regida pelo general João Figueiredo, que buscava encontrar saídas para a crise econômica que ela própria gestara e crescia, sem correr o risco de perder o controle do poder. O Brasil abria, em 1982, a primeira de uma série negociações com o FMI. O governo brasileiro, acuado pelas dimensões da crise, tomou um conjunto de medidas envolvendo diretamente a classe trabalhadora em um arrocho salarial, que desembocaria em uma greve geral e no início da abertura política. Nessa época, os projetos de alfabetização desdobraram-se em turmas de pós-alfabetização promovidos principalmente pelos movimentos eclesiais de base. As ideias de Paulo Freire, de uma educação politizada ganharam muito mais força. Os movimentos sociais, as manifestações dos trabalhadores e as atividades dos partidos de esquerda intensificaram-se.

Porém, a crise do socialismo na União Soviética e no Leste Europeu, na década de 1980 e a queda do Muro de Berlim em 1989 acarretaram o avanço das ideias neoliberais e o ataque às teorias marxistas como modelo explicativo da realidade. Considerou-se, naquele momento, que essas teorias eram incapazes de responder às múltiplas demandas das mudanças operadas com a reestruturação do capital (WOOD; FOSTER, 1999). Conceitos como “modo de produção” e “classes” foram abalados e passaram a ser elementos secundários nas análises. O processo histórico foi desvalorizado, a realidade social relativizada e os fatores determinantes negados. Tudo isso teve como substrato uma determinada forma de pensar a sociedade civil.

Em meio a esse contexto, reuniram-se, em Paris (França), em 1985, sob a temática “Aprender é a chave do mundo”, 841 participantes de 112 Estados-membros da Agências das Nações Unidas e de ONGs para a IV CONFINTEA. Esse

encontro salientou importância do reconhecimento do direito de aprender, e que esse seria o maior desafio para a humanidade, naquele momento. A Conferência deu ênfase às lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito dos cidadãos passarem pelos bancos escolares. Para resolver as lacunas governamentais o Terceiro Setor seria a “solução, valorizando o ideário da Terceira Via. Começavam a se alargar as estratégias para continuar o controle sobre as camadas subalternas. Ampliar o direito das massas ao acesso à educação cumpriria a necessidade do capital de qualificar a sociedade de consumo, além de passar a ideia de que os indivíduos estariam sendo atendidos em seus direitos.

A IV Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO estabeleceu, também, a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade (PAIVA, 1973). Tal conferência aconteceu a partir de um processo de consultas preparatórias, realizadas nas cinco grandes regiões mundiais, consideradas pela UNESCO, acrescida de Consulta Coletiva às ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional (SOARES, 2009). Destacamos novamente a participação, cada vez maior, das ONGs nas CONFINTEAS, como em todo setor da sociedade, desvelando mais uma estratégia do capital, na tentativa de dar uma feição mais humana à sua exploração através de nova roupagem. A política do Estado mínimo, marca do neoliberalismo, é amenizada pela participação da sociedade em ONGs e em conselhos de vários setores, como saúde, educação, entre outros. Essa participação, na verdade, não passa de um mecanismo de captura da subjetividade dos indivíduos, que os torna cúmplices do projeto neoliberal.

A partir desse período esquerda revolucionária no Brasil e os sindicalistas, ligados à esquerda católica, ficaram cada vez mais atuantes através das comissões de fábrica, apresentando uma plataforma crítica da estrutura corporativa vigente. O I Congresso da Classe de Trabalhadores acabou por criar a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Dava-se um passo importante ao movimento sindical brasileiro.

Segundo Falcão (2010):

A falência do Plano Cruzado e o agravamento da crise econômica levaram o governo Sarney a editar um segundo projeto de estabilização inflacionária no final de 1986. A CUT reagiu às novas medidas, que causavam grandes perdas salariais, por meio de uma greve geral, realizada em 12 de dezembro de 1986. E, apesar do sucesso da paralisação, com milhões de trabalhadores cruzando os braços em todo o país, as condições de vida e trabalho destes só se agravariam daí em diante. Em junho de 1987, Sarney baixaria um novo “pacote”, com novo congelamento de preços e salários e fim dos “gatilhos” salariais, além de outras perdas para os trabalhadores. A Central chamou nova greve geral para o mês de agosto (CUT, 1987a). Segundo Jair Meneghelli, presidente nacional da CUT, essa greve articulava-se com a campanha pelas eleições diretas para presidente em 1988 e com a de arrecadação de assinaturas para as emendas populares à Constituinte e não se encerrava em si mesma, o que fazia prever a ocorrência de novas greves gerais (CUT, 1987b). A realidade, porém, diferiu das afirmativas do presidente da entidade. Se a greve de dezembro de 1986 sofrera considerável repressão, a de agosto do ano seguinte acusou um quadro mais alarmante, com centenas de prisões e espancamento de grevistas. Além disso, o crescimento da recessão e do desemprego agiu contra a ação grevista, assim como o refluxo de greves específicas nos meses de julho e agosto. E, apesar do crescimento das greves até junho de 1987, em comparação com o ano anterior, uma parcela destacada delas foi realizada por funcionários públicos (75% do total de trabalhadores parados em junho) motivados pela deterioração de sua remuneração (FALCÃO, p.28).

Nesse cenário político, ressurgiram partidos extintos no período da ditadura, como PCB - Partido Comunista do Brasileiro – e o PC do B – Partido Comunista do Brasil e houve a criação de partidos novos como o PT – partido dos trabalhadores e o PDT – Partido Democrático trabalhista.

Ainda em 1985, desacreditado por causa da emergência dos movimentos sociais, o MOBRAF foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação

Educar<sup>6</sup>, que tinha como objetivo de apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas na oferta da educação de adultos.

Com a redemocratização política foi elaborada a Constituição de 1988, e segundo (FÁVERO, 2011) o cenário da legislação nacional para jovens e adultos apresentou-se da seguinte forma:

[...] no Art. 208, afirma o direito à educação como direito público subjetivo, inclusive para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular “na idade apropriada” constituindo-se no marco mais importante e decisivo.

No entanto, nossa história da educação de jovens e adultos chegou à década de 1990 clamando por reformulações pedagógicas. Houve nessa década a extinção da Fundação Educar e em seu lugar foi criado pelo presidente Collor o PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – de atuação quase nula, estabelecendo-se um vácuo na educação de jovens e adultos. Em que pese a ação de alguns estados e municípios, de forma isolada, que começaram a assumir a responsabilidade de oferecer programas para nessa modalidade de ensino em função da obrigatoriedade constitucional (PAIVA, 1973).

Aconteceu, em 1990, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a educação das crianças, jovens e adultos.

Os anos da década de 1990 foram palco do projeto neoliberal mundial, no Brasil sob a direção de Fernando Henrique Cardoso, registraram a presença muito mais intensa dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos. O primeiro desses eventos é a já mencionada "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", realizada em Jomtien, Tailândia, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiado pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - e o Banco Mundial. Essa

---

Fundação EDUCAR - órgão de fomento e apoio técnico, ligado ao MEC, para oferta de educação de jovens e adultos por meio de convênios com os parceiros ofertantes, como órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias.



conferencia apresentou uma "visão para o decênio de 1990" e tinha como principal eixo a ideia da "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". Para atingir este objetivo, constava no documento algumas ações, dentre elas: o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre "os setores público e privado" na oferta de educação; a atenção aos resultados; a avaliação da aprendizagem; e a descentralização da administração das políticas sociais (PAIVA, 1973). Essas ações deixam transparecer o investimento em capital humano, com atenção à relação custo/benefício, onde o investimento na educação básica ajudaria a "reduzir a pobreza", aumentando a produtividade do trabalho dos pobres.

As diretrizes apontadas nas conferencias demonstram sua intenção de adequação ao projeto neoliberal. Para materializá-las houve a efetivação de ampla reforma dos sistemas educacionais, no sentido de promover a capacitação profissional e o aproveitamento da capacidade de produção científico-tecnológica. Acentuando a lógica do desenvolvimento desigual e combinado em que a educação é vista como possibilidade de reduzir a pobreza. Realçamos que a intenção é reduzir a pobreza e não eliminá-la. Na lógica capitalista imperialista é necessário que haja diferenças para que se mantenha a exploração e a extração do sobretrabalho.

No contexto das reformas do sistema educacional brasileiro na década de 1990 é que foi instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento da "Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda". Essa Política começou a ser estruturada de forma articulada à formação/qualificação profissional, em contexto ampliado. Assim como a reforma do sistema educacional brasileiro, a articulação entre formação/qualificação profissional e a Política de Geração de Trabalho e Renda foram fundamentadas na nova abordagem da Teoria do Capital Humano, visando adaptar o trabalhador à nova etapa do capitalismo global e às exigências da lógica produtivista. Por isso essa Teoria defende o investimento em educação, na formação/qualificação profissional e no bem estar do trabalhador, como forma de aumento de produtividade, constituindo-se em Capital Humano. O investimento nesse passou a constituir-se em empregabilidade. Souza (2003) aponta que esse

suporte ideológico permite a reformulação do papel da educação e sua adequação às leis do mercado, consolidando-a como fragmentada, desvinculada das ciências do pensamento e da política, fundada nos valores morais radicais do individualismo e da competitividade.

Continuando o processo de Reforma em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, que dedicou dois artigos (37 e 38), no capítulo da Educação Básica, Seção V, à obrigatoriedade e à gratuidade da oferta da educação para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), entre outros dispositivos, reafirmou o direito à escolaridade, oficializou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da formação básica, previu a validação do aprendizado fora da escola e estabeleceu a articulação entre o ensino básico e a formação profissional (SAVIANI, 1997).

Entretanto, foi aprovada a Emenda Constitucional 14/96 em uma atitude autoritária da sociedade política suspendeu o compromisso de erradicar o analfabetismo em dez anos, constante nas Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988; assim como a obrigatoriedade da expansão da oferta do Ensino Médio (FÁVERO, 2011. p.32). Tal fato se deu no governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. Foi implementado, também, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei n. 9424/96 –, no qual ficou impedida a contagem das matrículas da EJA para o repasse de recursos do fundo, por veto da Presidência da República a esse artigo. A EJA estava, assim, mais uma vez, excluída das políticas públicas pelo período de mais dez anos.

O governo Fernando Henrique Cardoso, na seqüência lançou o PAS – Programa de Alfabetização Solidária – um programa de governo que contava com a solidariedade da iniciativa privada para se efetivar. O Estado que tem como dever garantir o direito a Educação, segundo a própria Constituição e LDB se isenta e passa a contar com a solidariedade das empresas ou da sociedade civil para cumprir seu dever. Esse programa, segundo Alvarenga (2002), apresentou a

intenção de acalmar as massas para obtenção do consenso ao tomar o pensamento Freireano. Em uma apropriação descontextualizada tentou incorporá-lo ao discurso oficial antagônico, pois FHC nunca representou uma liderança revolucionária contra a ordem, incorporava as práticas neoliberais dos países centrais, submetendo o Brasil ao capitalismo dependente do Imperialismo, principalmente Estadunidense. Com essa ação esquivou-se de discutir o analfabetismo, como produto das questões macro sociais, onde este fenômeno se radica. A utilização da teoria de Paulo Freire foi uma tentativa de anular as críticas e resistências que pudessem expor suas disposições políticas e ideológicas afinadas com o Neoliberalismo (ALVARENGA, 2002). Como Gramsci (2000) explica: é através do consenso ou do consentimento ativo que um determinado grupo social pode obter hegemonia sobre os demais grupos. A expressão material dessa hegemonia vale-se de meios políticos, econômicos e culturais, nesses estão incluídos a educação.

Nessa mesma década em 1997, em Hamburgo (Alemanha), realizou-se a V CONFINTEA cujo tema central foi “Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI”. Nesta Conferência a Educação de Adultos passou a ser vista como um direito para toda a vida, se trata de um direito para toda a vida, não é preciso ter pressa para ofertar. Contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes. A conferência teve intensa mobilização de governos e de ONGs, na tentativa de expandir o receituário neoliberal.

Em 2000, foi divulgado parecer a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000), elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que se constituiu em documento normativo para a EJA. Depois de fazer um histórico da educação de adultos no Brasil, em especial quando entendida como ensino supletivo (após a Lei n. 5692/71) propôs, para a Educação de Jovens e Adultos, as seguintes funções: reparadora - significando o ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração do direito negado; equalizadora - para proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos desfavorecidos; qualificadora - prevendo a atualização e aprendizagem contínua ao longo da vida (SOARES *apud* FÁVERO 2010).

Em 2003, os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA, firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA aconteceu em Bangcoc, influenciado pelo clima de Fórum Social Mundial. Este encontro foi uma chamada de responsabilização dos estados membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a CONFINTEA VI, em 2009 (SOARES, 2009).

Só em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional 53/06 e regulamentado pela Medida Provisória 339/06, transformada na Lei n. 11.494/07, que redefiniria os novos critérios para a distribuição dos recursos, já considerando as matrículas de educação de jovens e adultos, educação infantil e ensino médio (FÁVERO, 2010).

Todas essas políticas, apesar da pressão da classe trabalhadora, vinham ao encontro dos interesses dos países imperialistas e, por conseguinte, dos países membros da UNESCO, para que se implementassem políticas de formação para jovens e adultos. Esse fato não se deu por acaso, tal interesse foi fruto das preocupações dos países capitalistas em assegurar seus mercados de consumo, bem como capacitar a classe trabalhadora para atuar nas empresas cada vez mais instrumentalizadas pelas novas tecnologias, garantindo maior controle sobre a produção, evitando o desperdício e melhorando os índices de extração de mais valia pela substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. O objetivo do aumento do interesse da democratização da educação de jovens e adultos seria também um mecanismo de conformação social para que as massas de trabalhadores fossem adestradas pela pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005), no sentido de aceitarem a ideia de que a escassez de empregos esta ligada à falta de qualificação para o trabalho. Assim, oferta-se a educação profissional as camadas subalternas da população, deixando-se a cargo dos próprios indivíduos seu sucesso ou insucesso, dissimula-se dessa forma o caráter estrutural do desemprego na sociedade do capital.

Quando assume o governo do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva inicia uma série de ações que articularam a EJA à Educação Profissional que trataremos a seguir.

## **2.2. A EJA e sua interface com a educação profissional**

Quando falamos em EJA, estamos considerando uma parcela significativa de trabalhadores sem qualificação profissional, sem educação básica completa e, muitas vezes sem emprego, ou submetidos a empregos precários. É importante que se compreenda qual o papel da educação de jovens e adultos, que políticas são destinadas a ela e como está articulada à formação profissional.

A seguir comentaremos brevemente a reforma da educação profissional promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso que seguiu a lógica da subserviência ao mercado.

### ***2.2.1. Reforma da educação profissional da década de 1990***

As concepções neoliberais do governo FHC sobre o papel da educação nas políticas de geração de emprego e renda, assim como na forma de gerenciamento dos recursos educacionais, influenciaram diretamente a reforma do ensino profissional, no Brasil. Culminou no Decreto nº 2208/1997 que determinou a separação da educação profissional técnica de nível médio da formação geral, trazendo a concepção de formação flexível, destinada ao novo modo de produção e a concepção de um trabalhador de novo tipo funcional a esse modelo. Tal decreto obrigou as escolas a estruturarem seus currículos com base na formação de competências e habilidades exigidas pelas empresas:

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (BRASIL, 1997, p.08).

O conteúdo da reforma da educação profissional de 1997 tratava claramente da necessidade de adequação da escola e do ensino às novas tendências do mercado de trabalho e à ordem econômica hegemônica internacional, trazendo os traços da acumulação flexível como a racionalização, a flexibilidade e a produtividade.

O Decreto estava em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, que já trazia a concepção de educação vinculada à "vida produtiva" e considerava a educação profissional como uma das diferentes formas de educação que se integra ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Definia seu principal objetivo, sua clientela, onde e como deveria ser oferecida. Tratava também da possibilidade da certificação do conhecimento adquirido na experiência profissional ou por outros meios e dedicava um artigo exclusivo às escolas técnicas e profissionais, instituindo a obrigatoriedade da oferta de cursos especiais abertos à comunidade.

A LDB, em sua seção IV do capítulo da Educação Básica, destinado ao ensino médio, explicita a relação do ensino médio com o profissionalizante. Determina que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2001).

Pelo Decreto 2.208/97, a educação profissional se articularia com o ensino regular, podendo ser desenvolvida também em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada. Além disso, trouxe como objetivos promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; capacitar jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas, com faixas de escolaridade correspondente aos níveis médio e superior, e qualificá-los em qualquer nível de escolaridade.

A educação profissional, assim, passou a se constituir em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O básico compreendia cursos de duração variável, não sujeitos à regulamentação curricular, cujo objetivo era atualizar o conhecimento profissional dos jovens e adultos. O curso técnico seria profissionalizante de nível médio, oferecido aos egressos do ensino fundamental,

de forma concomitante, ou aos egressos do ensino médio, e o tecnológico seria um curso de nível superior.

Uma das marcas dessa reforma, importante para nossa análise, foi a separação do ensino médio e técnico, que passou a ser organizado de forma independente, inviabilizando a possibilidade da organização do ensino médio integrado à formação profissional e proibindo terminantemente essa integração. Trouxe, dessa maneira, o aprofundamento da separação do fazer e do pensar, demonstrando a intenção de perpetuar uma educação classista.

A educação em perspectiva emancipadora, não pode separar a teoria da prática sob pena de se realizar uma educação funcionalista, desvinculada do pensamento. A unidade entre teoria e prática deve ser dialética, considerando o movimento dinâmico da prática, e dos homens como produtos e produtores da história. Trata-se de uma dialética histórica da filosofia da práxis. Como diz Saviani:

[...] entendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática. Em outros termos, vejo a filosofia da práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática. Unificando-as na prática. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2005, p.141-142).

A proibição da integração curricular teve a intenção de desvincular qualquer possibilidade de trabalho integrado, podendo ser considerada uma



estratégia para impedir que se realizasse uma educação omnilateral. Embora tenhamos a clareza de que o simples fato de se aglutinar a formação geral a formação profissional não garanta a integração curricular no sentido do trabalho como princípio educativo, destinado a transformação social.

Na continuidade das reformas, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer 16/99 e a Resolução nº 04/99, que trouxeram as seguintes proposições: vínculo com o mundo do trabalho e a prática social; a independência e a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico; a flexibilidade dos cursos técnicos e seus currículos voltados para o mercado; a polivalência dos perfis profissionais de conclusão; as competências para a laboralidade; a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; a identidade dos perfis profissionais; a atualização permanente dos cursos e currículos; a autonomia da escola.

O parecer e a resolução traziam a ideia de flexibilidade para as escolas, responsabilizando-as pela contextualização dos currículos, pela oferta dos cursos e pela formação para uma sociedade que se adequasse às efetivas demandas e exigências do mercado, mostrando a intenção de oferecer uma educação voltada aos interesses do capital. Prova disso é que a identificação do perfil profissional, orientada no texto do Decreto, deveria ser realizada junto aos empresários e sindicatos, assim como os demais princípios assinalados. O princípio da "atualização permanente dos cursos e currículos", também, pretendeu chamar a atenção das escolas para a busca da sintonia com as novas demandas de formação do mercado produtivo, que agora exigia uma nova formação visando ao desenvolvimento do homem de novo tipo, flexível, que fosse capaz de se adaptar ao trabalho com as novas tecnologias e gerenciamento. Demonstrando claramente a sintonia do referido Decreto com o Parecer 16/99 e com a lógica do mercado.

O MEC/SEMTEC justificou a reforma da educação profissional pela suposta necessidade do ensino adquirir organização própria e, dessa forma, oferecer referências formativas aos jovens e adultos interessados em enfrentar os novos desafios do mundo produtivo.

A fala do Ministro Paulo Renato exemplifica bem a questão: "O País necessita de um sistema técnico amplo, diversificado e ágil para oferecer

alternativas de profissionalização aos nossos jovens que sejam concretas, atraentes e consequentes” (BRASIL, 1997, p.8):

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (BRASIL, 1997: p.8).

A esse respeito, é importante nos reportar ao que Frigotto e Kuenzer nos dizem:

A Reforma da Educação Profissional (Decreto 2.208/97 e suas regulamentações) possui um cunho claramente mercadológico/produtivista, carregando a marca da dualidade do ensino que tem caracterizado o tipo de educação existente no Brasil conforme assinalam autores como Frigotto, (1997) e Kuenzer, (2000). [...] O Decreto referido foi mais uma estratégia política, para proibir uma formação integrada de educação para a classe trabalhadora, regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, 2004, p.25)

O currículo desses cursos apresentava-se rígido e organizado por competências definidas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional emanadas pelo MEC, ao contrário do que pregava como ideologia: a flexibilização. Ocorreram também mudanças com relação a sua gestão, que passou a contar com o modelo tripartite, composto por empresários, trabalhadores e professores. A função deste grupo gestor era deliberar o currículo dos cursos das Instituições, objetivava garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional, orientava inclusive o oferecimento de uma formação mais rápida e diversificada para atender as constantes mudanças necessárias do novo modelo produtivo, a emergência do mercado e as políticas neoliberais.

As informações anteriores deixam claro o vínculo com a estrutura “globalizada”, competitiva, desigual e combinada da sociedade capitalista. A

reforma da educação profissional atenderia à lógica da expansão da educação superior, por meio das IES tecnológicas, que deviam se articular com a flexibilização do ensino, ou seja, oferecer uma educação dual, onde há escolas diferentes para classes diferentes: escolas profissionalizantes para os pobres e a escolas propedêuticas para os ricos.

As críticas ao Decreto 2.208/97 fomentaram o debate da classe trabalhadora e foi também alvo de críticas do Governo Lula da Silva. Esse presidente, quando assumiu o governo em 2003, efetivou a revogação do decreto. A nova perspectiva discutida para o Ensino Médio, sob a égide do novo governo e segundo este, teria como base o desenvolvimento integral do ser humano, proporcionada pelo ensino médio integrado.

### ***2.2.2. As reformas na educação no governo Lula da Silva***

A revogação do decreto foi um compromisso de campanha do presidente Lula da Silva, mas a legislação que se seguiu continuou adequada ao padrão de acumulação flexível, colocando-se de acordo com o receituário neoliberal de Terceira Via, visando continuar a acomodar interesses em conflito. O novo governo passou a usar formação profissional tecnológica como solução ao problema do desemprego, inserindo, no discurso hegemônico, a categoria “empregabilidade”.

Para o MEC, nessa gestão, os cursos superiores de tecnologia “viriam responder à demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, já que nessa nova lógica os indivíduos não podiam ou não “queriam” dispensar quatro ou cinco anos para cursarem uma graduação convencional”. (BRASIL, MEC, 2003, p.9)

A partir de 2004, por intermédio dos decretos 5.154/04, 5.159/04, 5.205/04, 5.224/04 e 5.225/04, houve a reedição da política para educação profissional, agora com o discurso de atenuar as consequências das “exigências” do mundo moderno. A nova classe dirigente apropriou-se do discurso da classe

trabalhadora e apresentou uma concepção de educação de escola integral comprometida com a omnilateralidade nos termos em que Gramsci defendia.

No contexto das mudanças voltadas para a formação flexível, inseriram-se também ações políticas para a expansão do ensino superior, que, por sua vez, se vincularam à mesma lógica de expansão e redimensionamento da educação profissional, como o processo de *Ifetização*<sup>7</sup> dos CEFET, o REUNI e o PROUNI. Todas essas ações, embora diferentes do governo anterior, que não promoveu crescimento das instituições de ensino e nem sequer aumento de vagas, são voltadas para uma expansão sem preocupação com a qualidade, precarizam o trabalho dos profissionais da educação, terceirizam setores da educação e colocam verba pública no setor privado da educação. As instituições federais de educação tecnológica assumiram um papel de destaque na consumação dessas políticas voltadas para o redimensionamento da formação do trabalhador.

Ainda em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato, tornou “prioridade” do Governo Federal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para tanto criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e, contando com a participação de órgãos públicos estaduais e municipais, de instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que teve sua gestação a partir dos fóruns de EJA existentes. O PBA era um programa voltado a alfabetização de jovens, adultos e também de idosos, um de seus objetivos foi despertar o interesse de uma massa “marginalizada” da população que não teve acesso à escola em idade regular, sem condições de elevação do nível de escolaridade. Este programa foi considerado, no discurso oficial, uma porta aberta de acesso à cidadania as pessoas que não tiveram oportunidade ou foram excluídas do processo de escolarização.

O PBA foi desenvolvido em todo o território nacional brasileiro, em um grande número de municípios, com atenção especial a região Nordeste, onde se concentrava grande quantidade de analfabetos. Esses municípios recebiam apoio

---

<sup>7</sup> Chamamos de *Ifetização* ao processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas, CEFETs e escolas vinculadas às Universidades em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IF.

técnico para implementação das ações que visavam “garantir” a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. No entanto, o programa apresentou fragilidades, principalmente quanto aos alfabetizadores envolvidos. Uma das causas foi o governo ter aproveitado professores da rede pública municipal e estadual de ensino, que, em geral, eram mal remunerados e já cumpriam carga horária excessiva, pois trabalhavam, geralmente, em dois turnos diários na alfabetização de crianças. Na época foi oferecida a esses profissionais uma bolsa de R\$ 250,00 para ocupá-los por mais um turno de trabalho. Para complementar os baixos salários, esses docentes submeteram-se à sobrecarga de trabalho. Muitos, depois de passar o dia inteiro dentro de salas de aula alfabetizando crianças, à noite, enfrentavam outra turma de alunos com características totalmente diferentes e, conseqüentemente, não conseguiam dar conta de motivar e alfabetizar jovens, adultos e idosos a se alfabetizarem. Assim, a pareceu mais uma estratégia de cooptação hegemônica. Em 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) realizou uma avaliação diagnóstica do Programa Brasil Alfabetizado e concluiu que o programa teve falhas, como por exemplo, alto índice de evasão. Deixando claro que não atendia sequer a proposta do governo de alfabetização em massa.

Logo depois, o governo Federal instituiu, em todo território nacional o PROEJA -Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade EJA- a partir da Resolução nº 5478/05. Em 2006, o PROEJA foi reconfigurado, ampliou-se a abrangência a toda a Educação Básica, ratificou-se a integração com a Educação Profissional, corroborando o compromisso do governo com os mecanismos internacionais em garantir formação e qualificação profissional funcional aos jovens e adultos. O PROEJA por ser nosso objeto de estudo será tratado de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Em 2005, foi implantado através da Medida Provisória Nº 238, de 01/02/2005, o PROJÓVEM, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

A finalidade do programa segundo Frigotto (2005, p.102) foi:

O programa teve a finalidade de proporcionar a formação dos jovens por meio de uma associação entre a formação e a escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e continuada e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Esse programa foi direcionado aos jovens de 18 a 24 anos que tivessem concluído a quarta série e que no momento do ingresso não estivessem estudando e nem possuíssem vínculo formal de trabalho. A formação do PROJOVEM compreendeu atividades de formação escolar de 800 horas; sendo 350 horas de qualificação profissional e 50 horas de atividades de desenvolvimento de ações comunitárias, somando uma carga horária de 1.200 horas de atividades presenciais e 400 horas de atividades programadas não presenciais.

Seu objetivo foi realizar a reinserção dos jovens na escola, em uma formação rápida, capacitando-os também profissionalmente, a partir do mapeamento das oportunidades no mercado do trabalho, para isso utilizou-se de ações comunitárias de inclusão digital e da comunicação – internet -e, foram apresentados como processo de inserção produtiva. Deveria atender uma parte da população brasileira formada por jovens que não tiveram o direito à formação profissional e a escolarização regular, mas o que ocorreu foi uma oferta de cursos rápidos voltados apenas para certificação dos trabalhadores junto com a elevação de escolaridade que não garantiu uma elevação de escolaridade de qualidade e tão pouco a profissionalização.

O programa deveria levar em consideração um projeto político-pedagógico com diretrizes que proporcionassem aos jovens em 1.600 horas, divididas em 12 meses, com carga horária diária de 05 horas, concedendo, ainda, a todos os alunos matriculados, uma bolsa auxílio de R\$ 100,00 a formação prometida para promover o retorno dessas pessoas à escola, inserindo-as, ao mesmo tempo, no “mundo do trabalho”, tornando-as seres “produtivos” “participantes na sociedade”. Os alunos concluintes teriam direito à certificação ou diplomação, a qual os habilitaria a conseguir um lugar no mercado do trabalho e oportunizaria a conclusão da educação fundamental aliada à preparação profissional.

O Programa, o entanto, apenas contemplou uma parcela da população com baixa escolaridade e que comprovassem carência financeira por meio de ações que chamamos de assistencialistas e compensatórias, inserindo-se como parte de uma gama de políticas públicas direcionadas a obtenção do consenso para manutenção da ordem.

O Programa estendeu-se aos jovens do campo prometendo-lhes a possibilidade de vislumbrar perspectivas de uma vida melhor. Todos esses jovens, mesmo com suas especificidades, de acordo com o discurso oficial, se não participassem desses programas de inclusão social, estariam condenados a ingressar no “mundo do trabalho de forma precoce”, formal ou informalmente, ou no mundo da marginalidade. Era uma tentativa de fixar os jovens no campo, mas não como proprietários dos meios de produção e preparados para usar a terra de maneira eficiente. Não levou em consideração as diferenças encontradas no cotidiano.

Com relação aos jovens que residem na zona rural Frigotto alerta que:

Na delimitação do universo de jovens encontram-se diferentes particularidades, deve-se reconhecer que outra quantidade trabalha com a família em minifúndios ou como arrendatários ou assalariados do campo. Outros ainda vivem em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005, p.103)

O PROJÓVEM Campo - Saberes da Terra, foi direcionado a qualificação profissional e escolarização dos jovens que eram agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa apresentou como objetivo ampliar o acesso e a qualidade da educação dessa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidades de gênero, étnico-raciais, culturais, geracionais, políticas, econômicas, territoriais e produtivas dos povos do campo. Esqueceram-se, entretanto, que há um movimento, no Brasil, pela reforma agrária, e que esse mesmo governo que se mostra preocupado com jovens do campo não a concretiza.

Os dados do Censo Escolar 2007 e da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostram que o Brasil possuía a oferta de EJA de 2.265.979 matrículas, incluindo a oferta nas esferas municipal, estadual e federal. No entanto, a demanda potencial era de 33.812.098. Além disso, no Brasil, havia 9.133.900 trabalhadores sem qualificação, dos quais 1.676.000 possuíam alguma experiência e qualificação profissional, enquanto havia uma demanda potencial de 7.457.800 trabalhadores sem qualificação profissional em busca de uma oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho. Os dados demonstram que a oferta de educação para EJA, apesar dos programas, ainda era muito insuficiente.

Em 2007 o governo Lula da Silva instituído através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, o PBP – Programa Brasil Profissionalizado - mais uma ação estratégica do Governo Federal de “inclusão social” no plano da qualificação profissional:

Art. 1º: Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007).

Prometia também a promoção da modernização e expansão das redes públicas com vistas à integração do ensino médio à educação profissional, devemos observar no decreto o estabelecimento dos seguintes objetivos para Programa Brasil Profissionalizado:

[...] expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância; contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; incentivar o retorno de jovens e adultos ao



sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007, p.2).

O programa Brasil Profissionalizado teve como objetivo incluir as redes estaduais de educação profissional e tecnológica na oferta do ensino médio integrado a formação profissional. A iniciativa repassava recursos do Governo Federal para que os estados investissem em suas escolas técnicas. O programa apresentou como meta a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio, integradas à educação profissional, que também fazia parte das metas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O programa inicialmente planejou investir em construções de escolas; em reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional; na melhoria da qualidade de gestão e das práticas pedagógicas; na expansão do número de matrículas no ensino médio integrado, no incentivo ao retorno dos jovens e adultos à escola; na aproximação, nos períodos de estágios, da educação escolar com ambiente de trabalho. A prioridade desse programa seria atender ao ensino médio de forma integrada e ao PROEJA. Podendo atendê-los de duas formas: concomitante ao ensino médio e subsequente a este.

Mas a ação teve imensa dificuldade em se iniciar, apresentando de início vários problemas: falta de profissionais, falta de espaço para oferta do ensino em tempo integral, e um problema crucial que é a parceria com as empresas para o estágio. Principalmente quando se trata da EJA por causa do estágio. Os alunos da EJA quando trabalham não podem realizar o estágio, porque nem sempre trabalham na área em que estão estudando e o estágio é obrigatório.

O governo de Lula também traçou planos para expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou novas unidades, sob a forma de num novo modelo de instituição (os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), para atender às demandas da educação

profissional, inclusive na EJA. Os Institutos Federais deveriam, de acordo com a lei que os instituiu, deveriam ampliar suas vagas para articulando-se para atender as demandas de cada Estado. A implantação dos institutos federais também teve vários problemas e as políticas direcionadas a EJA foram ações focais que não atingiram ao objetivo proposto em seus programas. Discutiremos a questão dos Institutos na análise que faremos do caso do Instituto Federal de ?Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ.

Os dirigentes do projeto Neoliberal de Terceira Via no Brasil, neste momento, demonstram claramente uma urgência em levar a educação profissional de imediato a todo o país, mas sem se preocuparam com a qualidade. Como justificativa apresentaram a intenção de atender as particularidades e à diversidade de diferentes grupos e, que tais ações oportunizariam mudanças significativas para diminuir as desigualdades sociais e estruturais de nossa sociedade. Salientaram a importância de ações rápidas e distintas, que contemplassem as expectativas da camada jovem da população, que estava em busca de oportunidade de inserção no mundo do trabalho. As ações foram voltadas principalmente aos grupos de baixa escolaridade, que estavam fora do mercado formal e da escola, faixa etária mais exposta ao risco de violência, como vítimas ou algozes.

A demonstração de preocupação com a violência, inclusive no campo, remete ao que afirma Oliveira (2007): vivemos um estado de exceção permanente, uma guerra cosmopolita, que faz muitas vítimas. Porém, a quem essa guerra ameaça verdadeiramente: aos que já nada têm ou aos que tudo possuem e necessitam de estratégias para minimizar os conflitos? Será necessário certificar para o emprego, em uma realidade onde este está cada vez mais escasso, inclusive, nos países desenvolvidos? A única certeza que temos no momento, é que há um desequilíbrio metabólico que precisamos trazer à tona, para que a educação possa ser instrumento contra hegemônico e não uma estratégia de obtenção de consenso, como dizia Gramsci (2000): uma classe supera outra classe se acionar seus próprios aparelhos educacionais que lhe possibilitem assumir o papel de dirigentes. É esta a estratégia educacional gramsciana, ou seja, a criação de uma contra-hegemonia através dos agentes e instituições educacionais comuns a todas

as classes, até mesmo da própria “educação condicionante” usada pela classe estabelecida para se manter no poder.

A noção do estado ampliado em Gramsci com a conjugação de “ditadura +hegemonia”, confirma a necessidade e o concurso da educação conquistar o consenso, conservar e renovar o poder.

Destacamos, no entanto, que o consenso produzido pelos aparelhos privados de hegemonia faz-se necessário tanto para a manutenção da hegemonia como para instrumentalizar sua substituição, ou seja, a escola não é necessariamente um lugar de reprodução da cultura dominante. Se, do lado dominante, a “educação” serve ao poder produzindo a separação entre saber elitizado e trabalho, do lado proletário, esta mesma educação poderá conscientizar as camadas subalternas e fazer ver as contradições existentes e possibilitando uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social.

A importância da educação para a manutenção dos ideais hegemônicos justifica, no entanto, o interesse dos governos neoliberais em efetuarem constantes investimentos nessa área, inclusive utilizando-se de conceitos consagrados por intelectuais marxianos como Gramsci. Configuram-se como medidas para capturar a subjetividade dos sujeitos, uma vez que esses investimentos mantêm a educação voltada para subserviência ao capital.

Na intenção de captura da subjetividade o governo Lula da Silva lançou mão do ideário Gramsciano de currículo integrado e trabalho como princípio educativo. Tentaremos esclarecer a seguir a diferença entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo na teoria de Gramsci e na lógica do capital.

### ***2.2.3. Currículo integrado, formação integral e trabalho como princípio educativo***

Um dos programas do governo Lula da Silva que trouxe a proposta Gramsciana foi o PROEJA. Quando apresentado à rede federal de educação

profissional tinha o pressuposto de abordar o trabalho como princípio educativo, conforme consta em seu *Documento Base*. Essa concepção se refere ao conceito de formação integral ou humanística, no sentido de formação omnilateral, extraída do pensamento gramsciano de Escola Unitária e do trabalho como princípio educativo.

Esse conceito, segundo Gramsci (2000), ultrapassa a escola como instituição e relaciona-se à luta pela igualdade social para superar as divisões de classes, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e que dividem a sociedade entre governantes e governados. A escola na concepção gramsciana deveria ser unitária e seria esboçada como "um esquema de organização do trabalho cultural" (idem, *ibidem*.). Para ele o ponto de partida são as relações sociais, mesmo dentro do capitalismo, posto que ele não fala em destruir o capitalismo primeiro para depois cuidar da educação dos trabalhadores. Assim, a escola unitária está no horizonte de um processo de construção que é dialético e por isso é simultaneamente de destruição. O trabalho como princípio educativo consistiria em um método de união entre a educação e o trabalho, superando a formação profissional especializada.

Gramsci coloca que a escola deveria ser unitária pela seguinte questão:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar, nestes grupos, uma determinada *função tradicional, diretiva ou instrumental*. Ao se verificar esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e gradação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória, elementar-média, que conduza o jovem à escola profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2000, p. 42).

A escola nessa concepção teria por objetivo entender o mundo do trabalho, refletir sobre ele. Não seria a escola do emprego ou da profissionalização precoce, não seria a escola para o mercado, nem de retórica inútil, seria aquela que primaria pelos valores éticos e políticos e pelos processos científicos do trabalho. A escola unitária de Gramsci seria universal, do trabalho desinteressado, nem

imediatista, nem utilitarista e só se desenvolveria, nomeadamente, em uma sociedade economicamente unitária. A profissionalização mais específica seria dada nas universidades ou nas academias - engenharias ou escolas politécnicas. (NOSELLA, 2007).

O trabalho como princípio educativo é um pressuposto que estava presente na obra de Marx, no conceito de politecnia, contrapondo-se à concepção da divisão do trabalho manual e intelectual. Segundo ele o processo de trabalho deveria desenvolver-se em uma unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais. Assim, para a formação integral, deveria se superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 2005).

Na concepção Marxiana, o trabalho humano integra o exercício dos membros, das mãos e do intelecto. A partir desse pressuposto podemos definir que não existe trabalho manual puro, nem trabalho intelectual puro. A separação dessas funções é um produto histórico-social, portanto, tal separação não é absoluta, é relativa e se deu a partir do modo de produção capitalista. Essa concepção de trabalho vai implicar na divisão entre os homens que concebem e controlam os processos de trabalho e aqueles que o executam.

Foi a partir dessa divisão que se delineou a concepção de ensino profissional, destinado àqueles que deveriam executar as tarefas; enquanto que o ensino científico - intelectual - foi direcionado àqueles que deveriam conceber e controlar seus processos. O trabalho é, portanto, um pressuposto que constitui e determina a forma da sociedade e, por consequência, também, o modo como a escola se organiza. Cabe-nos, a partir disso, pensar o papel da escola na formação dos indivíduos e conseqüentemente conceber o trabalho como princípio educativo, privilegiando um currículo escolar que tenha a teoria priorizando a prática, voltado para o trabalho como princípio educativo geral para alcançar a formação integral.

A educação defendida por Gramsci (2000) seria a que formasse no indivíduo a consciência de que: o conhecimento individual só tem valor na relação ao social, para satisfazer não só aos interesses particulares, mas, também, aos

coletivos. A partir disso, ele entendia que a educação, no “nível de massa” ou “molecular” é hegemônica e afirmava a primazia do coletivo sobre o individual. Para ele a educação teria como objetivo último resolver as contradições de classes em busca do poder, assim difusão de uma concepção mais crítica de educação começaria a tirar as massas da passividade dando lugar a outra hegemonia, que a organizasse, desse coerência e que criticasse os elementos contidos no senso comum tornando os homens capazes de elaborar outra homogeneidade filosófica. Um novo saber, voltado para as massas e em função delas, deveria surgir do confronto pedagógico, um saber educação e trabalho, cujo resultado seria uma nova cultura, uma nova hegemonia. Porque para ele pelo “senso comum” todos os homens são filósofos, isto é, todos pensam e pelo “bom senso”, todos pensam politicamente -, confirmando a natureza hegemônica da educação.

A educação que traga o trabalho como princípio educativo, que articule o currículo integrado - a educação da escola Unitária - teria a possibilidade de elevar o senso comum, conduzir a cultura de massa para um nível crítico sendo capaz de interferir nas relações de classe. Educar significaria, então, o esforço para vencer as incoerências ou contradições de classe, pela autonomia crítica, tanto dos indivíduos como da classe trabalhadora. Para que essa escola se realize é preciso, entre outras questões pensar seu currículo, um currículo que integre trabalho e educação.

#### Segundo Ramos, pensar em currículo integrado seria:

Conceber o sujeito como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive; visar à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; ter o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permita, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; basear-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, numa metodologia que permita a identificação das especificidades, desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; ser baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimento gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses

evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; ser centrado, nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2005, p. 108).

Gramsci (2000) vai além, ele apresenta como um ponto importante para se efetivar a formação omnilateral inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um grau de maturidade, para a criação intelectual e uma autonomia na orientação e na iniciativa. Outro ponto é que é preciso que a educação esteja a cargo do Estado, no que tange ao financiamento, pois deveria ser ofertada a todos em idade adequada, sem distinção de classes. Prescindiria, ainda, de uma transformação no aparato estrutural das escolas, como refeitórios, dormitórios, bibliotecas e nas salas adequadas onde seriam realizadas as tarefas educativas. Deveria se respeitar também a relação quantitativa entre professor e aluno, bem como ter um corpo docente adequado. A escola unitária deveria, ainda, ser em tempo integral e abarcar até o ensino médio.

Estas indicações de Gramsci são extremamente atuais, para a realidade brasileira são imprescindíveis, principalmente se tratando da EJA, pois encontramos ainda - passado quase um século dos escritos de Gramsci - escolas sem estrutura, sem quadro docente adequado, que não respeitam a relação professor aluno, não oferecem alimentação aos alunos - caso do PROEJA - e muito menos oferecem escolas em horário integral.

Gramsci continua, em sua análise da escola Unitária, ela deveria reorganizar os métodos de ensino de modo que levasse os estudantes a terem logo de início noções do Estado e da sociedade, porque esses são elementos essenciais para uma nova concepção de mundo. A educação deveria ser liberta das formas de disciplinas hipócritas e mecânicas. O estudo deveria ser feito coletivamente com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas dos estudos individuais que a escola atual exige, porque assim, os alunos que não dispusessem de acesso à cultura, por estarem em situação econômica desprivilegiada, teriam as mesmas oportunidades de alcançar os conhecimentos curriculares, uma vez que o tempo escolar parcial não favorece essa oportunidade (GRAMSCI, 2000).

Gramsci (2000) aponta também que entre a escola e a vida existe um salto, não uma passagem racional da quantidade (idade) e maturidade intelectual e moral. Da escola com disciplina imposta e controlada autoritariamente, passa-se para os estudos ou para o trabalho profissional, onde a autodisciplina e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. Por isso a escola unitária deveria criar os valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia moral - esses não deveriam ser deixados a cargo da universidade ou da vida prática. Além disso, ela deveria apenas indicar um método de investigação de conhecimentos, pois a aprendizagem deve ocorrer graças ao esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o professor exerceria a função de amigo. Por isso, as atividades na última fase da escola unitária deveriam se dar por meio de seminários, nos laboratórios experimentais, pois ali seriam recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional.

A escola integral, unitária, significaria o início das relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial para que esse princípio se refletisse por toda a vida nos organismos de cultura, no sentido de transformá-los e dar-lhes novo conteúdo.

Para tanto, o trabalho como princípio educativo deveria ser o nexo integrador da escola unitária, pois é imanente a ideia de currículo integrado. O currículo na escola unitária não trata de esquemas programáticos, mas de homens e “de todo o complexo social do qual os homens são expressão” (GRAMSCI, 2000). Quando os programas e a organização da escola já não dão conta do processo de aprendizagem é porque expressam um modo de vida intelectual e moral que estão em agonia e porque a escola se separou da vida, pois a participação ativa do aluno na escola só faz sentido se a escola estiver ligada à vida. Neste sentido, o princípio educativo tem que ser expressão da vida. As experiências lógicas, artísticas e psicológicas devem ser ensinadas a partir da reflexão, observando-se como se modifica a tradição da cultura, o currículo deve ser rico em noções concretas, contra a formação preocupada em satisfazer os interesses práticos imediatos do mercado, que perpetuam as diferenças sociais.



Gramsci dizia que os alunos que não têm ajuda intelectual fora da escola, à esmagadora maioria, que se formam apenas com as indicações recebidas nas aulas, em tempo parcial, empobrecem o ensino, rebaixando seu nível, ainda que pareça belíssimo, estarem na escola. Esse é o caso que se verifica na formação da EJA e do PROEJA. Hoje os currículos pressupõem, como na época de Gramsci, que a lógica formal é algo que já se possui e a escola, geralmente, não explica como ela deve ser adquirida, parece supor que ela é inata. Quando as relações dos esquemas educativos deveriam ser ativas e criadoras, como a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho, pois “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2000).

A escola unitária, o trabalho como princípio educativo, deve possibilitar a formação de novos intelectuais, e consiste em:

Elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular, no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo e o social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 2000 p.40).

No entanto, as escolhas que antecedem toda organização curricular, assim como, “as relações pedagógicas são socialmente determinadas e constituem relações de força que marcam uma dada sociedade” (RUMMERT, 2010), por derivarem do caráter estrutural e político-ideológico hegemônicos. Por isso a educação é hegemônica e a hegemonia é pedagógica, nesse processo se constrói o consenso organicamente orientado para a dominação, nesse sentido a educação é útil e necessária à hegemonia. Apesar das contradições inerentes ao processo pedagógico poderem concorrer também para a contra hegemonia.

O consenso a que nos referimos é construído na sociedade civil. Essa tem o poder essencial de criar e difundir os elementos que compõem a sua estrutura ideológica e a escola torna-se instrumento da hegemonia na sociedade civil. Assim, as condições culturais, principalmente ao lado das políticas e econômicas possibilitam a expansão da hegemonia vigente ou pode fazer nascer

uma nova hegemonia. A expansão de que falamos, acontece por meio das relações entre os intelectuais e a massa, ocorre além da dominação política, no campo dos aparelhos privados de hegemonia- escolas, igrejas, jornais, mídia - que servem a cultura dominante.

Com o surgimento do sistema capitalista de produção, posto em desenvolvimento a partir da Revolução Burguesa (domínio político) e da Revolução Industrial (domínio do conhecimento), o trabalho vivo passou a ser subsumido ao capital, como mercadoria - lei do valor -, tornou-se abstrato, estranhado pelo homem e proporcionou para o capitalista o trabalho transformou-se em fonte de enorme acúmulo de capital. A partir desse momento o capitalismo passou a constituir-se como o paradigma produtivo e societal, ancorado no tripé: capital, trabalho e Estado e sempre dependente do avanço das forças produtivas para se perpetuar.

Pelo trabalho é que se acumula capital e pelo Estado se mantém sua hegemonia. O Estado de tipo ocidental, segundo Gramsci (2000), é composto pela sociedade política e pela sociedade civil. É um Estado educador, que lança mão de aparelhos privados de hegemonia para obter o consenso - sem dispensar a coerção, usa-a para manter a ordem sempre que o convencimento não for suficiente. A classe dominante obtém o monopólio legal da repressão e da violência por meio dos aparelhos coercitivos ou repressivos controlados pelas burocracias estatais e para obter o consenso entorno de sua hegemonia, de sua ideologia, prevenindo-se das possíveis revoltas das camadas subalternas, utiliza-se dos aparelhos privados de hegemonia.

Embora o sistema metabólico do capital, se utilize deste tripé para se perpetuar, não está imune as suas próprias crises, por se tratar de um sistema linear, com imensas contradições. Marx e Engels já as apontaram no Manifesto Comunista, assim como apontava como a burguesia se organizava para sair delas.

Segundos eles, o capitalismo:

[...] tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio. De que maneira consegue a burguesia vencer a crise? De um lado

pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos? A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e a diminuição dos meios de evita-las.(MARX E ENGELS, 1848, p. 10).

Uma das últimas crises do Capitalismo se deu pelo esgotamento do modelo Fordista. Esse possibilitou ao capitalismo um grande período de ascensão e acúmulo de capital. Significou produção de massa, um sistema de reprodução da força de trabalho acompanhadas de uma política de controle e gerenciamento do trabalho e de incentivo ao consumo em massa. Para, além disso, estabeleceu uma nova estética e psicologia, um novo tipo de sociedade: democrática, racionalizada, modernista e populista.

A crise do capital de 1970 trouxe consequências inéditas que têm modificado profundamente as relações de trabalho e conseqüentemente reconfigurado a educação com investimentos em sua reforma e expansão. A concepção do trabalhador de novo tipo, que fosse capaz de executar várias funções, de otimizar o trabalho, intensificar a produção, utilizar e consumir os produtos das novas tecnologias; investir intensamente na educação para formação de mão de obra na nova sociedade de consumo, a intensificação da circulação de informações, da produção e do consumo de forma globalizada passou a operar na viabilização da mundialização do capital.

Esse fenômeno levou a mundialização da cultura, a homogeneização – globalização- da sociabilidade do capital. A educação, nesse cenário passou a ser protagonista de grandes mudanças em um processo imbricado diretamente com a reprodução das relações de produção e a mundialização do capital. A escola, como aparelho privado de hegemonia, teve o papel de possibilitar o reforço da dominação e foi instrumento de imensas mudanças no processo de avanço das forças produtivas.

O trabalho como princípio educativo elucidado no *Documento Base* do PROEJA está subsumido ao capital e não compõe, portanto o que está expresso na teoria de Marx e Gramsci. Pois, o trabalho também pode ter o princípio

educativo da lógica do capital. O trabalho, nesse sentido, é o trabalho voltado para o mercado e é o que está presente no currículo desse Programa e no das escolas brasileiras. Apesar de o *documento* trazer a seguinte indicação:

Remetemos o termo [integrar] ao seu 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 [...]. 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 *apud* PROEJA 2007).

No entanto o mesmo documento diz que formação profissional deve ser específica e contínua, pois é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo (PROEJA, 2007).

Percebemos a preocupação com o mercado quando os idealizadores do documento declaram no trecho acima declaram que o acesso à educação se faz necessário pelas mudanças na forma de organização do processo produtivo. Ora, se os formuladores do PROEJA apresentam a preocupação com a educação dos jovens e adultos voltada para as mudanças no processo produtivo demonstram terem a intenção de preparar esses sujeitos para esse fim.

Para a atual sociedade de consumo, o trabalho qualificado tornou-se cada vez mais necessário e valioso, posto que essa sociedade pauta-se na renovação constante dos bens. O trabalho qualificado assume, assim, uma importância crucial para a constante criação e renovação das mercadorias e dos bens de consumo, posto que o trabalho:

é dispêndio de força de trabalho simples que em média todo homem comum, sem particular desenvolvimento, possui em seu organismo

físico. O próprio trabalho simples médio muda o seu caráter em diferentes países e épocas da civilização, mas dá-se sempre numa sociedade existente. O trabalho mais complexo conta apenas como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de tal forma que um menor *quantum* de trabalho complexo é igual a um *quantum* maior de trabalho simples (MARX, 1990, p. 56, grifos do autor).

O trabalho complexo, ou qualificado, tornou-se o motor da sociedade capitalista atual, principalmente após a reestruturação produtiva, que conta com a qualificação permanente dos indivíduos para potencializar a produção voltada para o consumismo presente em sua ideologia.

A educação, dessa forma, é responsável por qualificar, na melhor das hipóteses, para não dizer capacitar, essa mão de obra que serve ao sistema capitalista. A partir dessa premissa, entendemos que as escolas de formação profissional e nomeadamente o PROEJA, têm o trabalho como princípio educativo, mas não o trabalho no sentido ontológico.

Antunes nos ajuda a entender essa diferença quando diz que o trabalho deve ser entendido em duplo sentido:

...work e labour. O primeiro (work) realiza-se como expressão do trabalho concreto, que cria valores socialmente úteis. O segundo (labour) expressa a execução cotidiana do trabalho, convertendo-se em sinônimo de trabalho alienado (Heller, 1977: 119-127). O trabalho entendido enquanto work expressa então uma atividade genérico-social que transcende a vida cotidiana. É a dimensão voltada para a produção de valores de uso. É o momento da prevalência do trabalho concreto. Em contrapartida o labour exprime a realização da atividade cotidiana, que sob o capitalismo assume a forma de atividade estranhada, fetichizada (ANTUNES, 2000).

O trabalho assumido como princípio educativo nas várias instituições educacionais do Brasil, como a Rede Federal de Educação Tecnológica

e o Sistema S<sup>8</sup>, com certeza, têm formado para o trabalho, têm propagado valores éticos, morais e até de cidadania, mas circunscritos na lógica do capital, do labor.

É no sentido de labor que o trabalho, muitas vezes, é entendido como princípio educativo. As escolas, principalmente as profissionalizantes, especializadas e criticadas por Gramsci, reproduzem a marca social hegemônica nos sujeitos e são por ele criticadas:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar, nestes grupos, uma determinada *função tradicional, diretiva ou instrumental*. Ao se verificar esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória, elementar-média, que conduza o jovem à escola profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2000, p. 42).

Mesmo que os homens não tenham acesso a escola, estão sujeitos a internalizar o modo societal do capital, pois vivem as pressões ideológicas vincadas pela cultura dominante e têm tão somente sua força de trabalho, uma vez que foram expropriados da posse dos meios de produção. Assim, seu trabalho é subsumido ao poder do capital. No entanto a escola, como está organizada, é de forma substantiva responsável por reafirmar a submissão humana:

Quer os indivíduos participem ou não — por mais ou menos tempo, mas sempre por um número de anos bastante limitado — das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

Evidenciamos que a educação subordinada ao desenvolvimento econômico torna-a qualificadora da força de trabalho para o incremento da produção de mais valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração. E

---

8

o trabalho como princípio educativo para esse modelo de educação está pautado na teoria do capital humano, nos termos em que Adam Smith colocou:

“Um homem educado a custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão-de-obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso.” (SMITH apud FRIGOTTO, 2006, P.37)

Para Gramsci (2000), a escola deveria ser um espaço de embate entre hegemonia e contra hegemonia, de conformação social pelas ideologias orgânicas ou de superação social, por ser o espaço de contato com a ciência e com o saber sistematizado. O Estado como intelectual, em sua tarefa educativa, é de expandir a área escolar, complexificando o mundo cultural e elevando os graus de civilização.

Parece-nos que o currículo integrado preconizado no *Documento Base* do PROEJA, que está sendo implementado na rede federal de educação parece que tem atendido ao princípio educativo do capital. Assim, as condições necessárias para a formação omnilateral não estão sendo atendidas. O programa caracteriza-se apenas como mais uma estratégia hegemônica para obtenção do consenso. Para sustentar nossa hipótese analisaremos a seguir o Programa no IFRJ.

### 3. A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO IFRJ IDENTIFICADA COMO PARTE DA NOVA PEDAGOGIA POLÍTICA PARA MANUTENÇÃO DO CONSENSO

O PROEJA foi implantado, em todo território nacional, pelo Decreto nº 5.840/2006, que obrigou as instituições da Rede Federal de Ensino Tecnológico a fazê-lo, compulsoriamente. Para o PROEJA, até 2007, foram dedicadas, no mínimo, 10% do total das vagas de ingresso nas instituições federais, como Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas, Agrotécnicas e demais instituições federais que oferecessem ensino médio, onde essas vagas deveriam ser ampliadas progressivamente. Também estava prevista a expansão do Programa para as instituições de ensino estaduais, municipais e escolas do Sistema S<sup>9</sup>, além de possíveis parcerias com outras instituições privadas.

O PROEJA foi norteado por um *Documento Base*. Tal documento foi tornado público em 2007, apesar de o Programa ter sido instituído em 2006. Esse apresentou um breve histórico da EJA, uma proposta de educação integrada à formação geral, concepções e princípios da educação de jovens e adultos, projeto político pedagógico integrado, adequação da organização do tempo e dos espaços escolares para viabilização do Programa e avaliação diferenciada.

---

<sup>9</sup> “Sistema S” designa o conjunto de instituições de caráter privado que são mantidas por contribuições das categorias profissionais e recursos públicos que, em tese, devem ofertar melhorias e aperfeiçoamento na formação profissional dos seus trabalhadores. A exemplo, temos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica (Fundo Aeroviário). Como a maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra "S", convencionou-se chamar este sistema por Sistema S. (RUMMERT, 2007, p 76)



No entanto, apesar da proposta parecer bastante inovadora, apresentou várias contradições. Entre elas a presença, em seu texto, do trabalho como princípio educativo - a formação integral superaria a dualidade entre a teoria e a prática, entre a cultura geral e a cultura técnica - e a proposta de parcerias com instituições privadas - que regulam a formação dos trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas do mercado, restringindo-se à formação tecnicista - que consideramos incongruente, o processo de implementação do programa que se deu sem a ampliação das vagas, mas por um deslocamento das vagas já existentes para o atendimento da ação (RUMMERT, 2007) - em um discurso de igualdade, não se deve criar tensões, retirar o direito de outros jovens para atender aos excluídos. O ideal seria atender a estes, com ampliação de vagas - e o estabelecimento de uma carga horária máxima de 2.400 para o oferecimento dos cursos - outra questão contraditória, pois, se o discurso apresentado foi de educação integral, oferecer uma formação rápida e aligeirada torna-se incoerente.

Sobre a questão da carga horária dos cursos Frigotto adverte:

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, a nosso ver, incorrem em deslizamentos éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há porque defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos nas modalidades EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição e sim uma possibilidade [...] limitar a carga horária a um “máximo” é na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se possa oferecer uma formação mínima (FRIGOTTO *apud* RUMMERT 2005, p.318-319).

A emergência da instalação do PROEJA por determinação do Governo Federal provavelmente comprometeu o debate sobre a implantação da modalidade EJA na Rede Federal, desrespeitando um momento que deveria ter sido de discussão dos objetivos, das metas e concepções, que poderia proporcionar o amadurecimento da proposta, a partir das contribuições dos profissionais da educação e de seus sujeitos. Uma evidência do aligeiramento da implementação do programa foi a apresentação do *Documento Base* só em 2007. Esse documento trazia suas diretrizes e objetivos e só foi apresentado à comunidade acadêmica

após um ano de sua implementação - veio pronto, sem que houvesse a participação das Instituições e dos sujeitos da EJA em sua elaboração.

O aligeiramento do programa foi justificado no *Documento Base* por meio de dados da evasão escolar: cerca de 12% de evasão no Ensino Fundamental e de 16,7% no Ensino Médio regular, acrescidos dos índices de distorção série-idade: cerca de 39,1% e 53,3% respectivamente. Daí a necessidade de uma de uma ação imediata frente aos números apresentados e aos problemas sofridos pela EJA ao longo de sua história. Como saída foi apresentada a proposta de integração da educação profissional com a formação geral. Todas as condições apresentadas no *Documento Base* como desafios estariam sendo assumidas pelo Estado brasileiro.

Esse protagonismo estatal também pode ser reconhecido no discurso da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC –, que apresentou, como ações para assegurar o sucesso da ação, a melhoria progressiva da educação e, para tanto, ficaria responsável pelo monitoramento da aplicação dos recursos e pelo sistema de avaliação. De acordo com o *Documento Base* (BRASIL, 2007), a consolidação do PROEJA como política pública deveria se pautar na perenidade de sua ação e na garantia da integração da Educação Profissional com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A ampliação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que, antes de 2007, não atendia à modalidade EJA, também foi apontada no *Documento Base*, como ação para garantir uma melhoria. Mas, pelos condicionantes apresentados alertamos para o que Lucia Neves aponta: “É importante atentarmos para o que motiva este protagonismo estatal, uma vez que assistimos ao desenvolvimento de estratégias cada vez mais sofisticadas de ajuste às necessidades de adaptação do homem as novas demandas do capitalismo monopolista”. (NEVES, 2005, p. 26)

O *Documento Base* destacava, ainda, a necessidade de se criarem condições para responder aos desafios da atualidade:

[...] é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho,

emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2007, p.32).

Apesar das declarações contidas no documento, questionamos a efetiva construção desse Projeto sob a égide societal neoliberal, pois ele deixa claro seu caráter reformista e não transformador. O Programa parece só mais uma estratégia de “alívio” para os problemas que a relação capital e trabalho apresentam. O próprio *Documento Base* evidencia essa tendência, quando incorpora críticas ao modo de produção atual, teses e conceitos conformados com o mesmo modelo. Um indício dessa estratégia, no documento, é a referência à “educação ao longo da vida”, expressão utilizada por vários documentos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para tratar a educação de adultos nos moldes da acumulação flexível, onde o sujeito deve estar em permanente formação para se adequar às demandas do mercado. Assim, concordamos com Canário (*apud* RUMMERT, 2007, p.77) quando fala do discurso apresentado para justificar esse tipo de programa: “[...] se destaca a lógica argumentativa: a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade econômica dominante, baseada na produção e acumulação de riqueza sob a forma de uma tendência inquieta e insaciável para acumular capital”. O Programa segue as orientações/determinações dos organismos internacionais de formação para os jovens e adultos, que passaram a defender, nas últimas décadas, um maior nível de qualificação dos trabalhadores, como “necessário” à sociedade do conhecimento e à economia com vistas ao desenvolvimento.

O *Documento Base* trouxe a ideia de que, para a constituição da educação como direito, principalmente na modalidade EJA, seria necessário romper com a dualidade estrutural do ensino, que opõe a formação geral à formação técnica, na qual a primeira iria formar os filhos das classes dirigentes e a segunda, os filhos da classe trabalhadora. As condições para a criação de uma sociedade “cidadã”, na concepção do *Documento*, passariam pela integração entre essas dimensões (BRASIL, 2007). Sob essa premissa, a proposta de educação

integral do Programa colaboraria para resolver os problemas sociais e possibilitaria aos trabalhadores mobilidade social através do acesso ao emprego:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional [...]Portanto, o 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 (BRASIL, 2007, p. 13).

Contudo, o declínio sistemático do número de postos de trabalho, demandado pela atual crise do capital, “obrigou” os atuais dirigentes desse projeto a capitular sua proposta no mesmo documento, propondo o redimensionamento da própria formação. Para tanto, mencionaram a necessidade de uma formação mais “abrangente” e propuseram aos sujeitos da EJA que, além de conhecerem os processos produtivos, deviam apropriar-se de estratégias, como o empreendedorismo, para conseguirem se inserir de modos diversos no “mundo do trabalho”, inclusive gerando seu próprio emprego e renda.

Outra contradição presente no *Documento Base* fica clara, quando nele se diz que não se pode subsumir a “cidadania” à inclusão no “mercado de trabalho” e coloca a revolução da ciência e da tecnologia como autônomas. Atribuiu a essas o declínio dos postos de trabalho, e conseqüentemente, a necessidade do mundo contemporâneo de rever o conceito de trabalho e de desenvolvimento, retirando do sistema capitalista tal responsabilidade e ao mesmo tempo critica o sistema capitalista:

[...] esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa

escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade [...]Pode-se falar, portanto, em qualificação social e profissional para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho (BRASIL, 2007 p. 13 e 48).

Além das contradições apresentadas na proposta do Programa, acreditamos que os IFs não apresentavam e, ainda não apresentam condições para a efetivação de um currículo integrado, por se tratarem de instituições tradicionalmente voltadas para a formação de mercado, tecnicistas e pela falta de conhecimento das especificidades do ensino na EJA - eles não têm, em sua história, o atendimento a esse público.

Além do exposto, o próprio *Documento* apresentou como dificuldades a imposição dos condicionantes sociais e econômicos, mencionou as dificuldades dos jovens das camadas subalternas para ingressarem em uma instituição de ensino da RFET e como os jovens têm que recorrer à escola patronal ou privada. Ainda, denuncia que essa última oferece uma formação profissional meramente instrumental. Mas, contraditoriamente recentemente o governo federal iniciou o programa PRONATEC, que oferece bolsas de estudos para jovens ingressarem nas escolas profissionais privadas. Então indagamos qual é seu objetivo com as políticas pautadas em tais programas, quando faz, ao mesmo tempo, críticas e pactuações com a iniciativa privada.

Podemos perceber que a qualificação referida faz-se necessária para a sociedade do consumo e não a do conhecimento, ou talvez do conhecimento restrito, necessário à adaptação e subsunção ao sistema capitalista. Assim, o Programam apesar de trazer uma concepção de educação integrada, baseada na proposta revolucionária de Gramsci, apresenta contradições e vários condicionantes em sua materialidade.

Alertamos também a falta de perenidade na ação, pois apesar de mais de cinco anos do programa, ainda não se transformou em política, assinalamos também a falta de qualificação dos profissionais para trabalharem com a EJA, a falta de consolidação das diretrizes apresentadas no *Documento Base* no que diz respeito à inclusão já que o programa apresenta baixa oferta. O

Programa apresenta alto índice de evasão e reprovação, demonstrando que não consegue garantir a permanência dos estudantes, revelando o fenômeno da inclusão excludente.

A inclusão excludente ocorre quando estudantes são excluídos do sistema educacional - vários deles por não se adaptarem, por estranharem a educação burguesa oferecida à classe trabalhadora - são chamados a voltar à escola e são novamente submetidos a um processo educacional, muitas vezes, pior do que o anterior. Essa medida muitas vezes é chamada inclusão, no entanto, como não garante um processo melhor exclui novamente, daí chamar-se de inclusão excludente. Uma ação que vise realmente incluir os sujeitos tem que ser revolucionária, não só discurso vazio e contraditório, mas, de fato, na sua materialidade, para além do capital.

A concepção de currículo integrado, posta no *documento* afirma que a rede federal de educação tecnológica tem tradição nesse ensino. Precisamos ver com cuidado esse aspecto, porque essa rede sempre esteve voltada para atender às demandas das empresas, inclusive em convênios. O ensino tecnicista prevaleceu por todo o período de vigor da lei 5692/71 e, ainda, durante o governo FHC, quando houve a separação e até mesmo a proibição de cursos integrados por conta da reforma do ensino profissional promovida por ele promovida. Então podemos considerar que a afirmação contida no *documento* é verdadeira. Mas, a que concepção de currículo integrado ele estará se referindo? Consideramos que se trata do ensino integrado nos moldes do capital e não da concepção Gramsciana.

### **3.1. O processo de “Ifetização”**

No contexto da implementação do PROEJA, o CEFET Química Nilópolis transformou-se em IFRJ. Essa transformação trouxe importantes mudanças para a instituição, que ainda passa por um intenso processo de expansão e mudanças - parte do projeto de expansão do ensino superior em curso -, neste momento, no Brasil. Para entendê-lo, acreditamos ser necessário situar,

rapidamente, a trajetória da Educação Superior no Brasil, o que nos ajudará na compreensão do fenômeno em análise.

Segundo Lima (2002), desde a década de 1920, instaurou-se, no Brasil, um movimento em defesa da ampliação do acesso à educação superior, que objetivava adequar a educação ao ritmo da industrialização-urbanização em curso naquele momento. O movimento via essa ampliação como condição básica para a modernização da sociedade. A modernização, nesse contexto, estava atrelada ao desenvolvimentismo, fenômeno, que por vezes, é utilizado em países capitalistas dependentes, como o Brasil, para minimizar os efeitos de crises do sistema capitalista, cumprindo o papel de justificar os problemas sociais, que são sempre associados ao atraso, em relação aos países desenvolvidos, como se nestes não houvesse crises e problemas sociais. O desenvolvimentismo dá ao povo a impressão de que os problemas sociais gerados pelo modo societal capitalista são passageiros e, que com o desenvolvimento, tudo se resolverá.

É importante compreendermos a condição do Brasil como país dependente do capitalismo. Para isso recorreremos a Florestan Fernandes *apud* (Lima, 2002), segundo ele a sociedade brasileira não viveu uma revolução burguesa clássica, optando por um processo de adesão ao sistema capitalista pelo alto, em que as camadas subalternas não participaram do processo. Esse fato trouxe dificuldades para que a burguesia, que se estabeleceu em um padrão compósito de hegemonia, desenvolvesse uma ruptura com o capitalismo dos países de economias dominantes, ou seja, impediu que o Brasil desenvolvesse um capitalismo autônomo. O capitalismo brasileiro se desenvolveu em função dessas economias, fornecendo-lhes *Commodities Agrícolas*, importando seus produtos industrializados e sua cultura e manteve as formas arcaicas de exploração dos trabalhadores.

Com a educação superior não foi diferente. Ela importou os modelos das universidades européias, porém, não rompeu com o arcaico, prevalecendo o modelo de universidade conglomerada, mesmo após a Reforma Universitária de 1968, que se limitou à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais (capitalistas), imperialistas.

Com a Reforma de 1968 houve apenas uma ampliação do número de vagas, que aconteceu pela própria exigência do capital ou até mesmo, para difusão da concepção de mundo burguesa. Essa Reforma ocorreu em plena ditadura civil militar, período de extremo controle, em todos os sentidos, sobre as universidades, inclusive com repressão aos professores. É importante destacar, que a autonomia universitária foi, por muitas vezes, alvo de controle por medidas legais que “surtiram efeito nos períodos discriminatórios e autoritários, em especial, no Estado Novo e durante o período Militar” (FÁVERO, *apud* OTRANTO, 2009, p.41).

O resultado da Reforma Universitária de 1968 foi a realização de modificações organizacionais e institucionais em conjugação com o aumento do número de vagas. Esse aumento, no ensino superior deu-se, na verdade, como forma de sufocar a rebeldia dos jovens, que, à época, faziam vários protestos reivindicando melhorias na educação. Com a reforma, também foi mantido o ensino privado.

Na época da Reforma de 1968, Florestan Fernandes reivindicava uma universidade integrada e multifuncional, o que só ocorreria se houvesse um rompimento com o padrão dependente do capitalismo brasileiro e, por consequência, com seu padrão igualmente dependente de educação (FERNANDES, LIMA, 2004). Durante todo o período de Ditadura Civil Militar as universidades permaneceram sob os mesmos ditames.

Com as investidas dos países imperialistas cada vez mais acentuadas na América Latina a tentativa neoliberal de submeter às universidades a lógica do mercado foi se intensificando. Florestan via e denunciava que a universidade brasileira passava por uma profunda crise e que um dos motivos era a exigência, por parte dos países imperialistas, da privatização de setores importantes do país, dos quais a educação fazia parte sob a justificativa de incorporar o país ao primeiro mundo. Havia, também, nesse momento, um posicionamento do pensamento social brasileiro de que a educação pública superior financiava o ensino dos filhos das camadas médias e da elite brasileira. Essa realidade era fruto da escassa oferta de vagas no ensino superior e, sobretudo, consequência da má qualidade do ensino básico na maioria das escolas públicas, fenômeno que se verifica até hoje. Como



saída Florestan propunha educação pública e de qualidade para todos, desde o movimento da Escola Nova (FERNANDES, *apud* LIMA, 2004).

Na década de 1980, com a abertura política, a autonomia universitária passou a ser reivindicada com mais intensidade pelas forças sociais em disputa. No entanto, a conquista dessa autonomia passa pelas diferentes formas de conceber o Estado, a função da universidade e a própria sociedade. A autonomia, reivindicada, era uma reação à forte intervenção da ditadura militar sobre a vida universitária, tanto aquela relacionada à repressão, à liberdade de pensamento, ao controle da pesquisa, ao controle da organização e a dinâmica interna das universidades públicas, às formas centralizadas de financiamento quanto à interferência de sua relação com a sociedade. Os representantes da burguesia reivindicavam também a autonomia, mas com outros interesses como: a privatização das universidades públicas; o descompromisso com a carreira docente; a aproximação das universidades públicas com o mundo empresarial, em uma perspectiva pragmática da produção científica e tecnológica; o controle sobre a definição dos dirigentes universitários; entre outros. Nessa década, instaurou-se o Projeto de Reforma Universitária de 1982, e a criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior (GERES) em 1986, sob a égide conservadora burguesa (NEVES, 2004).

Como reação ao processo de Reforma Universitária, o movimento social organizou-se tomando várias iniciativas, dentre elas: a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN), a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi revitalizada voltando a aparecer como entidade representativa dos estudantes universitários, pois havia sido fortemente reprimida nos anos de ditadura civil militar. Mesmo com todo esse movimento a Constituição Federal de 1988, que seria a oportunidade de mudanças, manteve o ensino privado e a estrutura das Universidades (NEVES, 2004).

Na década de 1990, o governo Collor anunciou uma “nova” proposta política para o ensino superior que envolvia novas formas de financiamento. Ela culminou com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 56/91, que alterava os

artigos 206 e 207 da Constituição Federal. Essas medidas, no entanto, não conseguiram obter êxito, em parte, pela resistência de entidades como o ANDES e a FASUBRA e pelo desgaste que o governo Collor já apresentava.

Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC, em pleno desenvolvimento das políticas neoliberais, enviou ao Congresso a PEC 233/95, que criava o FUNDEB e reformulava o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que restringia a autonomia Universitária. Então, a UNE a FASUBRA e o ANDES, por meio de grande pressão, conseguiram desvincular da emenda parlamentar, o tema da autonomia. Mas o Governo FHC ainda fazia outras duas investidas: quando apresentou a PEC 370/96 e um Projeto de Lei Orgânica, normas para regulamentar a autonomia universitária nos mesmos moldes da PEC 370/96 (NEVES, 2004). No entanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, trouxe apenas a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação e das *Universidades Especializadas*, que veio possibilitar, em 2008, a criação dos IFs.

Na década de 2000, assumiu a presidência do Brasil o governo Lula da Silva, continuando a lógica de Fernando Henrique para a Reforma Universitária criou a primeira Universidade Tecnológica Federal do Brasil, com a transformação do CEFET Paraná, concretizada em 2005, usando o conceito *universidade especializada*, medida já permitida pela LDB 9394/96 no art. 52. Com a transformação, configurou-se um novo modelo de instituição, que foi apresentado como inovador e diferenciador da universidade, definido como estratégia para expansão e melhoria do setor no país. A suposta inovação permearia todos os níveis de ensino e cursos por ela oferecidos e proporcionaria a integração vertical entre os mesmos (MELO, 2010).

Algumas instituições da RFET, a partir de então buscaram transformar-se em Universidades Tecnológicas. Entretanto, o governo Lula da Silva tinha outro propósito para essas instituições. Em 2007, lançou o Decreto nº 6.095/07, que estabeleceu diretrizes para a integração de instituições com a finalidade de constituir os IFs ou IFETs. Este documento estabeleceu que as diferentes instituições federais de educação tecnológica teriam natureza jurídica de autarquia (com autonomia administrativa, patrimonial, didático pedagógica e

disciplinar) e seriam consideradas instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampus, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Não podemos perder de vista que a Reforma do Ensino Superior, em curso, no Brasil, passa pela expansão galopante da Rede Federal de Educação Tecnológica, instituída pela lei 11.892/08, articulada com o PDE do Governo Lula, que por sua vez, faz parte do PAC – Plano de Aceleração do Crescimento (OTRANTO, 2011). Para Gramsci (2000), a hegemonia para se efetivar tem que incorporar anseios de todas as classes. Isso torna possível explicar o interesse de tamanha expansão do ensino superior e do ensino médio e técnico, inclusive, a oferta de formação técnica integrada ao ensino médio para jovens e adultos (PROEJA). Essa ampliação incorpora uma reivindicação antiga da classe trabalhadora, mas sua finalidade é de atender à formação para o mercado, no sentido de formar o consumidor; atender a demanda de força de trabalho mais especializada para lidar com as novas tecnologias- exigência do novo modelo de acumulação do capital; criar reserva de força de trabalho- exército de reserva- para assegurar o barateamento da remuneração paga pela compra de força de trabalho.

Nesse contexto, foram instituídos os IFs. Eles deveriam ser organizados em bases territoriais definidas (Estado, Distrito Federal, ou uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado); atuariam em todos os níveis e modalidades na educação profissional e tecnológica; desenvolveriam pesquisas aplicadas e atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, de forma articulada com o setor produtivo e segmentos sociais; ofertariam cursos de graduação em nível superior, abrangendo bacharelados tecnológicos, cursos superiores de tecnologia e cursos de pós-graduação *lato sensu*, para formar especialistas nessas áreas; cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), preferencialmente de natureza profissional e cursos de licenciatura, além de programas especiais de formação pedagógica para docentes da educação básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática.

Algumas das instituições da RFET viram a adesão como possibilidade de melhorias inclusive no aumento do recebimento de verbas. Esse processo, a que chamamos de “*ifetização*”, foi determinado para a rede, de forma autoritária, sem nenhuma discussão profunda com a comunidade acadêmica. Seu conteúdo pode ser considerado uma restrição à autonomia dessas instituições, pois colocou o incentivo quase que exclusivo à pesquisa aplicada, voltada aos interesses mercantis em detrimento das demandas sociais (XAVIER, 2007). Dessa forma, consideramos que a política do atual governo, para educação profissional e tecnológica de expansão, rerepresentou e reafirmou a dualidade estrutural da educação, pois as novas instituições estariam voltadas para as camadas subalternas, mas não no sentido de emancipação e sim no de perpetuar uma formação rasa, aligeirada e funcional para a classe trabalhadora.

Os IFETs foram formados a partir da “agregação voluntária” dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais que se localizassem em um mesmo estado. Os novos institutos, a exemplo das universidades, poderiam registrar os diplomas dos cursos que oferecessem. O diretor geral passou automaticamente a ser o reitor. Todavia, apesar de não ser uma universidade, os IFs – Institutos Federais ou IFETs – passaram a ser regulados, avaliados e supervisionados, no que tange à instituição e aos cursos oferecidos, da mesma forma que as universidades.

A expansão e a criação de novas instituições de educação profissional e tecnológica passaram a ser enquadradas no novo modelo, pois deveriam adotar “preferencialmente” o modelo dos IFs. Cabe aqui o destaque de uma preocupação relevante: o fato de o MEC encaminhar proposta orçamentária anual, com identificação de cada *Campus*, exceto no que diz respeito ao pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, significou que as novas instituições de educação superior continuaram com docentes vinculados à carreira de 1º e 2º graus, em total incoerência com a proposição declarada no Decreto. Além disso, o plano de carreira desses docentes continua sendo diferente dos professores universitários e seus salários são inferiores, apesar de ministrarem aulas desde o ensino básico até a pós-graduação.

Destacamos aqui que os professores dos institutos federais e das universidades, neste momento, encontram-se em greve, há mais de 60 dias. Além da reivindicação por melhores salários, a luta se dá pela unificação da carreira docente, mudanças no plano de cargos e salários e aumento do percentual do PIB para investimento na educação.

As escolas agrotécnicas, receberam com desconfiança o decreto 6.095/07, porque tinham a intenção de se transformarem em instituições de ensino superior. Entretanto, o que as motivava era a conquista de autonomia, porque, até então, ficavam dependentes das decisões das universidades a que estavam vinculadas, elas queriam, entre outras coisas, a possibilidade de oferecerem cursos superiores (OTRANTO, 2010). Essas escolas passaram a fazer parte desse modelo híbrido de Instituição e perderam sua identidade, pois ficaram ligadas a outras instituições com as quais não tinham vínculo. No caso específico da Escola Nilo Peçanha que tinha uma tradição agrícola, agora é parte do IFRJ, unindo-se a uma escola de química industrial. O modelo que prevaleceu foi o do CEFET, e a sonhada autonomia não se concretizou.

A análise desse processo leva a reiterar o que Lima (2008) diz a respeito da Reforma Universitária ocorrida nos primeiros anos do governo Lula. A autora afirma que tal reforma não passou de uma continuidade das reformas neoliberais iniciadas ainda nos anos 1990. Para ela essas reformas vão ao encontro a Teoria do Capital Humano, que Souza (2003) aponta como suporte ideológico para a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes. Para ele a Teoria do Capital Humano defende que o investimento em educação, na formação/qualificação profissional e no bem estar do trabalhador como forma de aumento da produtividade. Neste momento, esse suporte ideológico norteia a reformulação do papel da educação no Brasil, adequando-a as leis do mercado, consolidando uma educação fragmentada, desvinculada das ciências do pensamento e da política, fundada nos valores morais radicais do individualismo e da competitividade.

A atual reformulação da educação superior, implementada pelo Governo Lula da Silva, é uma continuação da reformulação do Estado capitalista,

que se iniciou nos anos 90, atravessou o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e pode ser considerada uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital (LIMA, 2008). O governo Lula da Silva não rompeu com o receituário neoliberal de Terceira Via e abraçou o projeto de ampliação da oferta do ensino superior em seu governo, seguindo-o como justificativa para o desenvolvimentismo e apresentando-o como solução para os problemas estruturais do sistema capitalista, como podemos perceber no discurso proferido por seu Ministro da fazenda Antonio Palocci:

A mola propulsora da nação é o seu sistema produtivo, são os trabalhadores bem capacitados e em constante progresso; é uma população com escolaridade cada vez maior; são os empreendedores dispostos a assumir riscos; são os seus cientistas e pesquisadores; são os profissionais que formam o corpo técnico e gerencial capaz de aplicar as melhores práticas na iniciativa privada e no setor público. Ministro Palocci (FOLHA DE S.PAULO, 2002)

O projeto de reforma universitária em curso, que abriu três grandes frentes de ação: o REUNI - Plano de Reestruturação das Universidades, o PROUNI – Programa Universidade para todos -, que oferece financiamento da educação para estudantes em instituições privadas de ensino e a “Ifetização” é uma grande reedição das reformas anteriores tentadas pelos governos neoliberais que o antecederam. Como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, que já é lei desde 2004 -10.861 - de 14 de abril; o decreto n 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio que viabilizam a captação de recursos privados para financiar atividades de ensino, pesquisa e extensão, a lei de inovação tecnológica (10.973 de 02 de dezembro de 2004), o projeto de lei 3627/2004, que institui o sistema especial de reserva de vagas, a Medida Provisória n. 208 de 20 de agosto de 2004, que institui a GED, mantendo a lógica produtivista e meritocrática de avaliação e remuneração do trabalho docente e o Projeto de Parceria Público-Privada (LIMA, 2007).

A autonomia universitária ficou restrita à geração de recursos financeiros pela própria instituição. Fato que deixou clara a intenção do governo

de manter a política de Estado mínimo, subsumindo as universidades às empresas que financiariam seus projetos.

Os IFs por sua vez passaram a oferecer uma educação funcionalista, aligeirada. Foram aproveitados os espaços já existentes nas antigas escolas para os institutos. Os cursos oferecidos, como já dissemos, são geralmente de licenciatura. No caso do IFRJ, as licenciaturas estão relacionadas aos cursos já existentes. A primeira licenciatura oferecida foi em Química aproveitando-se os professores do Ensino Médio e os laboratórios, com contratação temporária de professores para suprir a carência imediata. Vale ressaltar que os professores atuam em todos os níveis de educação oferecidos no IFRJ, como Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos, programas como o PROEJA, PROEJAFIC e PRONATEC, inclusive na pós-graduação *lato* e *Stricto Sensu*. Caracterizando o que entendemos por precarização do trabalho docente, parte do novo processo de reestruturação produtiva, onde os profissionais devem ser flexíveis, atuando em várias funções.

Dessa forma consideramos que essas políticas de Reforma do Ensino Superior estão deteriorando a educação pública do Brasil, por meio da imposição da lógica do mercado com uma máscara democrática, que passa para a população uma ideia de ampliação de oportunidades, quando estão colocando a educação pública a serviço do capital e o dinheiro público em instituições privadas. Obedecendo fielmente as orientações dos organismos Internacionais. Nesse bojo está também a Reforma do ensino técnico.

A seguir apresentaremos a análise do O PROEJA no IFRJ. Tentaremos apontar como se dá a materialidade desse Programa, apresentado como uma das saídas para resolver as desigualdades sociais.

### **3.2. O PROEJA no IFRJ**

O IFRJ – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro- faz parte do conjunto dos 38 Institutos Federais nascidos a partir da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esse instituto foi criado através da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis em seu artigo 5º, inciso XXVI, e, conforme o anexo II (dessa lei), com a integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense. Hoje é composto por onze *Campi*: Maracanã, Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi, Volta Redonda, São Gonçalo, Realengo, Arraial do Cabo, Nilo Peçanha, Engenheiro Paulo de Frontin e Mesquita, com a promessa de expansão. A maioria desses *Campi* tem trajetória recente, e o modelo político-pedagógico que prevaleceu na formação desse Instituto foi o do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química, principalmente a partir da experiência das suas unidades mais antigas, Maracanã e Nilópolis. Apesar do *Campus* Nilo Peçanha, ter uma trajetória centenária voltada para área agrícola, que é bem distinta da do CEFET Química – CEFETQ, além de localizar-se no município de Pinheiral, distante da região metropolitana do Rio de Janeiro.

A seguir apresentamos a fotografia do prédio do CEFET Química de Nilópolis, quando foi construído:





A foto abaixo é do atual prédio do IFRJ, apesar das fotos serem só da fachada do prédio, salientamos que o instituto não sofreu qualquer ampliação para abrigar os novos cursos, fruto das reformas citadas anteriormente:



A história do atual IFRJ teve início, em 1945, com a criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse curso funcionou, nas dependências daquela Universidade, de 1945 a 1946, quando passou a funcionar em espaço cedido pela Escola Técnica Nacional (ETN), atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), no Rio de Janeiro. Só em 1956, com a segunda Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi criada a Escola Técnica de Química (ETQ), autarquia que tinha como missão oferecer o Curso Técnico de Química Industrial. Assim permaneceu até 1981, quando a ETQ veio a ser denominada Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ). Em 1994, a ETFQ-RJ fundou a Unidade de Ensino descentralizada de Nilópolis (UnED), fato que representou o início da expansão da instituição.

Em 1999, a ETFQ-RJ teve sua sede transferida para Nilópolis e foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFET Química/RJ. Em 2003, no Governo Lula da Silva, foi transformado em Instituição de

Ensino Superior e passou a oferecer cursos de graduação. A partir de então, a rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia entrou em franca expansão em sentido vertical e horizontal.

Em 2004, foi criado o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu*, a Especialização em Segurança Alimentar e Qualidade Nutricional, na Unidade Maracanã e em parceria com a FIOCRUZ foi criado o Curso *stricto sensu* em Educação em Biociência e Saúde. Ainda em 2004, na Unidade de Nilópolis, iniciaram-se os primeiros cursos de Licenciatura, em Química, Física e o Curso Superior de Tecnologia em Produtos Naturais. Já em 2005, a instituição ampliou o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com a Fundação de Apoio ao CEFET Química de Nilópolis/RJ (FUNCEFET Química). Havia um forte interesse da comunidade acadêmica para que a instituição se transformasse em Universidade.

Em 2006, houve nova investida do governo Luis Inácio Lula da Silva na Rede Federal de Ensino Tecnológico - RFET, a partir dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06, que criaram o Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Todas as instituições federais de ensino, compulsoriamente, deveriam oferecer o programa. Assim, o CEFET Química/RJ passou a oferecer, nas unidades Maracanã e Nilópolis, o curso técnico de Instalação e Manutenção de Computadores na modalidade EJA.

Ainda em 2006 a Unidade Nilópolis iniciou o curso de Licenciatura em Matemática, e a Unidade Duque de Caxias, recém criada, passou a ofertar o curso técnico de Instalação e Manutenção de Computadores, na modalidade PROEJA.

Em 2008, foram inaugurados os *Campi* Volta Redonda e São Gonçalo. No *Campus* Volta Redonda, os cursos de Educação Profissional estão voltados para as áreas de Metalurgia, Siderurgia, Metal-mecânica, Automação e Formação de Professores na área de Ciências. Já os cursos do *Campus* São Gonçalo estão voltados para as áreas de Logística de Portos e Estaleiros, Metalurgia e Meio Ambiente.

Nesse mesmo ano, em Nilópolis, tiveram início o Curso de Bacharelado em Farmácia, posteriormente transferido para o *Campus* Realengo, e o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* do IFRJ, o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

O ano de 2008, marcou definitivamente a instituição. Houve a transformação do CEFET Química Nilópolis, com todas as suas unidades e a incorporação do Colégio Agrícola Nilo Peçanha da UFF, em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFRJ. Embora o Colégio Agrícola sempre tenha tido grande tradição no ensino agropecuário, ofertando cursos técnicos em Meio Ambiente e curso técnico em Agroindústria na modalidade de EJA (pelo PROEJA), desde 2007. Para grande parte das escolas vinculadas às universidades federais, agregar-se a um IFET significou, entre outras possibilidades, a obter “maior flexibilidade para a abertura de cursos superiores”, assim como, a “conquista da tão almejada autonomia orçamentária e administrativa”, condição que os IFETs passariam a oferecer (OTRANTO, 2010).

Em 2009, foi inaugurado o *Campus* Realengo, que faz parte do Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Situado na zona oeste do município do Rio de Janeiro, onde se concentram os menores IDH do município do Rio de Janeiro, o *Campus* Realengo está voltado, prioritariamente, para área da Saúde. Em 2010, foi criado o *Campus* Avançado Engenheiro Paulo de Frontin e o *Campus* Avançado Mesquita (que se encontra em obras), dando continuidade ao plano de expansão da rede federal.

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o IFRJ atende seis mil educandos em aproximadamente vinte cursos técnicos, dentre eles, dois na modalidade EJA por meio do PROEJA e três na modalidade de Educação à Distância (EAD). Também disponibiliza doze cursos de graduação, sendo três dirigidos à formação de professores, nas áreas de Química, Física e Matemática. Na pós-graduação, o IFRJ oferta oito cursos, dois são mestrados profissionais e os demais, especializações, entre elas a especialização em Ensino de Jovens e Adultos, que

anteriormente se dedicava ao ensino Profissionalizante de Jovens e Adultos - PROEJA.

O instituto pesquisado apresenta desde 2008, a seguinte organização administrativa:

I-Órgãos colegiados:

Conselho Superior; Colégio de Dirigentes; Conselhos Acadêmicos.

II- Reitoria

a. Gabinete

b.Pró-Reitorias:

i. Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico;

ii. Pró-Reitoria de Graduação;

iii. Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação;

iv. Pró-Reitoria de Administração e Desenvolvimento Institucional,

v. Pró-Reitoria de Extensão.

c. Diretorias Sistêmicas

d. Auditoria Interna

e. Procuradoria Federal

III-CAMPI (para fins da legislação educacional, são considerados sedes).

Diretoria Geral

Diretoria de Ensino

Diretoria Administrativa

Diretoria a ser definida pelo *Campus*.

As mudanças políticas e econômicas do país refletiram-se nas transformações ocorridas na instituição, especialmente nas duas últimas décadas. A promulgação da LDB contribuiu de modo significativo para possibilitar tais transformações, assim como, as políticas emanadas dos dirigentes do projeto neoliberal, desde Collor até Lula da Silva.

Escolhemos o *Campus Nilópolis* do IFRJ pela especificidade de ter passado por todas as transformações emanadas das políticas do governo Lula da Silva para formação profissional da juventude, por ter abrigado a Reitoria do recém-criado instituto até 2010, por ter sido sede do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química – CEFET Química e ter vivenciado todo o processo de implantação do PROEJA em 2005 e de “*Ifetização*” em 2008.

Outro motivo da escolha desse *Campus* é o fato dele estar localizado na cidade de Nilópolis, que fica inserida na grande região metropolitana do Rio de Janeiro, fazendo parte da Baixada Fluminense, região que, como a cidade do Rio de Janeiro, registra altos índices de violência, de acordo com os Registros de Ocorrência da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro e do CIDETE-relatório de desenvolvimento humano e estimativas populacionais - 2008. Como exemplo, podemos citar no ano de 2006, Nilópolis teve uma taxa de homicídios de 81 por cem mil habitantes e no de 2008, com cerca de 68, tendo a taxa de lesão dolosa chegado a 576 casos. Em 2006, a população jovem (12 a 18 anos) da cidade ficava em torno de 18.000 habitantes e a previsão do número de mortes para esses jovens era de 68 por 100.000 habitantes, segundo relatório da UNICEF de julho de 2009.

Em termos espaciais e demográficos o Município possui uma área total de 19,4 Km<sup>2</sup>, sendo que desta, somente 9 Km<sup>2</sup> são ocupados por 159.005 habitantes, gerando uma densidade demográfica de 8.017,0 hab./Km<sup>2</sup>. O restante do território é ocupado pelo Campo de Instruções de Gericinó, de propriedade do Exército Brasileiro. Seus limites de fronteira são confundidos com o das cidades de Mesquita, São João de Meriti e Rio de Janeiro e não possui área rural. O número de indústrias é muito pequeno, fato que faz com que suas atividades econômicas fiquem com maior foco no setor de serviços e comércio, sendo estes muito tímidos.

O município também não possui atrativos turísticos e, por não ter independência econômica, podemos dizer que se trata de uma cidade dormitório, altamente dependente da capital metropolitana – Rio de Janeiro -, a quem se vincula com grande intensidade. Assim, a maioria de seus moradores tem que se deslocar para outros municípios para trabalhar. A cidade também não possui atrativos culturais ou qualquer atividade que envolva os jovens.

Diante do exposto, podemos identificar Nilópolis como parte do centro de efervescência da violência instituída no Rio de Janeiro. Porém, esse quadro não é privilégio dessa cidade, nem tão pouco do Rio de Janeiro ou sequer do Brasil. Esse quadro de violência é encontrado em todos os países em que impera o capitalismo como modo de produção e relação social. É típico das sociedades de classes, quanto maior a ganancia capitalista maior o índice de criminalidade.

No Brasil, o crime e a marginalidade organizam-se com expressivo poder e concorrem com o próprio Estado, ameaçando-o. A escola, nesse contexto, seria uma instituição associada aos valores modernizantes, integradores e constitutivos da identidade coletiva, tendo a função, como aparelho privado de hegemonia, de ocupar os jovens; conter a violência; educar para o consenso da classe hegemônica; formar o exército de reserva com força de trabalho especializada - o trabalhador de novo tipo, da era tecnológica, globalizada, consumista.

No terreno das contradições, observamos que apesar de todo discurso oficial de inclusão, e da intenção dos governantes em manter o IFRJ, nessa área estratégica, verificamos que ele não tem tradição na modalidade de educação para jovens e adultos, e que os estudantes da comunidade do entorno, de modo geral, nunca tiveram acesso a essa escola. Os estudantes que ocupam suas vagas são, na maioria, oriundos de escolas particulares, segundo questionário sócio econômico aplicado aos alunos ao ingressarem na instituição.

O ingresso na instituição é outro fator de exclusão, sempre se deu por mérito, verificado por provas de acesso. Os estudantes da rede pública municipal de Nilópolis chegaram, muitas vezes, a fazer cursinhos para conseguirem ingressar

na instituição, mesmo assim, o número de aprovados sempre foi muito pequeno. Os cursinhos, algumas vezes foram oferecidos, na própria instituição em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis. Dessa forma, os sujeitos sempre foram excluídos dessa comunidade estudantil, a não ser por programas focais como o programa Escola de Fábrica<sup>10</sup> e atualmente por meio do PROEJA.

O PROEJA no IFRJ/*Campus Nilópolis* teve início em 2006. Segundo o relato dos gestores que participaram de sua implantação, houve, por parte do MEC, uma capacitação para os gestores das diversas instituições que iriam implementar o programa, como as escolas vinculadas, os CEFETs, as escolas técnicas, agrotécnicas, o Colégio Pedro II. Enfim, todas as instituições federais de ensino médio seriam parceiras na implementação desse programa. Essa capacitação foi feita primeiro em Brasília depois no Rio de Janeiro, para os gestores das instituições situadas nesse Estado. A capacitação no Rio de Janeiro foi composta por apresentação de relatos de experiências em instituições que já trabalhavam com jovens e adultos e palestra ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Jaqueline Ventura - professora da Universidade Federal Fluminense, que trabalha com o tema EJA -, sobre Educação de Jovens e Adultos. O próximo passo foi as instituições pensarem em propostas de cursos técnicos que pudessem ser implantados, em tempo otimizado, porque os cursos teriam que ser iniciados imediatamente. No IFRJ/*Campus Nilópolis*, houve muitas reuniões para se discutir a matriz curricular do curso. Porém, segundo a fala de um professor entrevistado:

Mas a gente já veio com a coisa assim meio que delimitada, com cargas horárias delimitadas com... Sinceramente, a gente não sabia discutir (...).

Para a escolha dos professores que iriam trabalhar no curso, inicialmente, houve a criação de um grupo de trabalho com aqueles que desejavam trabalhar com o PROEJA. Foi uma adesão voluntária, mas, apesar do voluntariado, os professores, na sua maioria não tinham experiência com educação de jovens e adultos. Como o curso se iniciou com apenas uma turma, não foi necessária, nesse momento, a contratação de professores. No entanto, a partir do segundo período,

---

<sup>10</sup> Programa instituído pela Lei nº 11.180 para incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social em parceria com Prefeituras, organizações não governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, fundações, escolas, cooperativas, empresas e indústrias que atuaram como gestoras do Escola de Fábrica.

houve a necessidade de várias contratações, principalmente na área de informática, pois a instituição não atuava nessa área de formação.

Percebemos, com a pesquisa que, pela urgência da implantação, o PROEJA, no IFRJ/*Campus Nilópolis* se iniciou de forma inadequada, pois foram aproveitados os espaços já disponíveis para a implantação do curso, embora, tivessem sido destinadas verbas para a construção de salas e de equipamentos.

O curso escolhido para ser implementado foi o de informática, denominado Manutenção e Suporte em Informática, selecionado através do catálogo nacional de cursos profissionalizantes, disponível no portal do MEC/SETEC. A escolha do curso desconsiderou a experiência e a tradição do *Campus* na Área de Química e de Controle Ambiental. O argumento utilizado pelos elaboradores para justificar sua escolha foi o de que o público alvo, por ser de EJA, não teria condição de acompanhar os conteúdos dos cursos existentes, por se tratar de pessoas sem base de conhecimentos prévios exigidos por esses cursos. A área de informática, também foi escolhida pela possibilidade de aproveitamento da infraestrutura física e dos recursos humanos já existentes – desconsiderando a vocação local e o desejo do público demandante. Essa área de formação também permitiria aos egressos a possibilidade de atuarem como empreendedores, ou seja, serem trabalhadores autônomos, sem vínculo formal de emprego, o que se justifica pela falta de oferta de empregos formais e vai ao encontro do que o *Documento Base* mais tarde iria mencionar.

O curso oferecido funciona em um turno único, onde o poder da direção só o admite no turno da tarde, o que implica em um agravante para a evasão escolar, quando não se leva em consideração as necessidades de horário dos demandantes, na sua maioria trabalhadores. Os estudantes não participaram da elaboração do projeto político-pedagógico, participam apenas dos conselhos de classe do primeiro bimestre dos módulos, portanto a prática democrática ainda é restrita.

Quando participamos de conselhos de classe no IFRJ/*Nilópolis*, pudemos ouvir dos professores suas preocupações em despertar o interesse dos alunos pela educação; suas frustrações com o insucesso de suas tentativas; suas



reclamações por falta espaço adequado para implementação do curso, infraestrutura inadequadas ao trabalho, principalmente na parte específica do curso, como a falta de materiais nos laboratórios de informática, especialmente na parte de Hardware; a inadequação dos laboratórios pelo tamanho insuficiente. Manifestaram, também, insatisfação quanto ao nível de rendimento dos alunos e a falta de conhecimentos prévios para acompanhar os conteúdos programáticos do curso.

O universo de alunos do curso em 2011, época da realização da pesquisa, era de 105 alunos, distribuídos pelos seis períodos. Vale informar que a oferta do PROEJA ocorre em quatro dos onze *Campi* instalados, até o momento da pesquisa: Nilópolis, Maracanã, Duque de Caxias e Pinheiral. Nos três primeiros é ofertado o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, com duração de 3 anos, divididos em regime semestral; e, no último, a oferta é para o Curso Técnico em Agroindústria, também em três anos, mas em regime anual.

O ingresso, no PROEJA, no IFRJ/Campus *Nilópolis* se dava inicialmente por meio de seleção pública de caráter classificatório, uma vez ao ano, com calendário de seleção e processo distintos dos utilizados para cursos de outras modalidades. A partir de 2009, a seleção para o PROEJA apresentou uma modificação em relação aos outros cursos, passando o processo seletivo a se dar a partir da apresentação de uma palestra explicativa acerca do curso. ESTA era ministrada pelos coordenadores do programa de cada *Campus*. Somada à palestra, havia uma prova de caráter interpretativo que se propunha a avaliar a capacidade de leitura e interpretação dos estudantes. Desse modo, fica clara a preocupação da instituição de que houvesse algum tipo de seleção pública, por mais simples que fosse, para que não se configurasse uma forma de acesso sem prova. O acesso por sorteio já havia sido pleiteado, inclusive, pelo primeiro Reitor da Instituição, mas não foi admitido pelos Conselhos, por onde passam as modificações dos cursos, dos quais os coordenadores desses, professores da instituição, são a maioria. Com o acesso por seleção pública classificatória, havia, muitas vezes, sobra de vagas nos diferentes *Campi*, o que deixava visível o preconceito em admitir estudantes sem que houvesse processo seletivo. Atualmente, por orientação da Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico do IFRJ, o acesso ao PROEJA passou a se dar por sorteio.

É possível que o curso oferecido aos trabalhadores pelo programa, nesse *Campus*, não seja o que convenha aos alunos; fato que deve contribuir para o alto índice de evasão e repetência, como veremos nas tabelas a seguir:

Fonte: PROET- Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico do IFRJ.

**Tabela 1 – Taxa de conclusão média de 2009 a 2010.**

<b>TAXA DE CONCLUSÃO MÉDIA</b>				
<b>sem.conc</b>	<b>mat.inic</b>	<b>concl.</b>	<b>tcm</b>	<b>tcm acum</b>
<b>2009.1</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>35,7%</b>	<b>35,7%</b>
<b>2009.2</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>17,2%</b>	<b>28,7%</b>
<b>2010.1</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>21,4%</b>	<b>27,7%</b>

Os dados representam a taxa de conclusão média do curso, a partir da primeira turma que se formou em 2009 até a turma 2010. Como pode ser verificado na tabela as taxa têm caído, ou seja, o Programa não tem conseguido garantir o êxito dos alunos no curso ou sua permanência.

A tabela seguinte apresenta as taxas de evasão do curso no *Campus Nilópolis*:

**Tabela 2 – Índice de evasão por período**

A tabela mostra que a taxa de evasão do curso chega a 51,4%. Essa evasão pode ser causada por vários motivos, mas a pesquisa mostra alguns elementos que podem estar contribuindo para esse índice.

Isso colabora para confirmar nossa hipótese de que a intenção de oferecer esse programa vem no sentido de minorar as consequências das determinações estruturais do sistema capitalista, mas não de eliminá-las. A

certificação aleatória aponta para a melhoria dos indicadores de escolaridade da classe trabalhadora, destituída do direito à educação, mascarando a realidade (RUMMERT, 2007).

A seguir, analisaremos os dados coletados pelos questionários aplicados aos docentes e discentes e, pelas entrevistas dirigidas aos gestores do IFRJ *Campus Nilópolis*. Iniciaremos pela caracterização do perfil dos docentes.

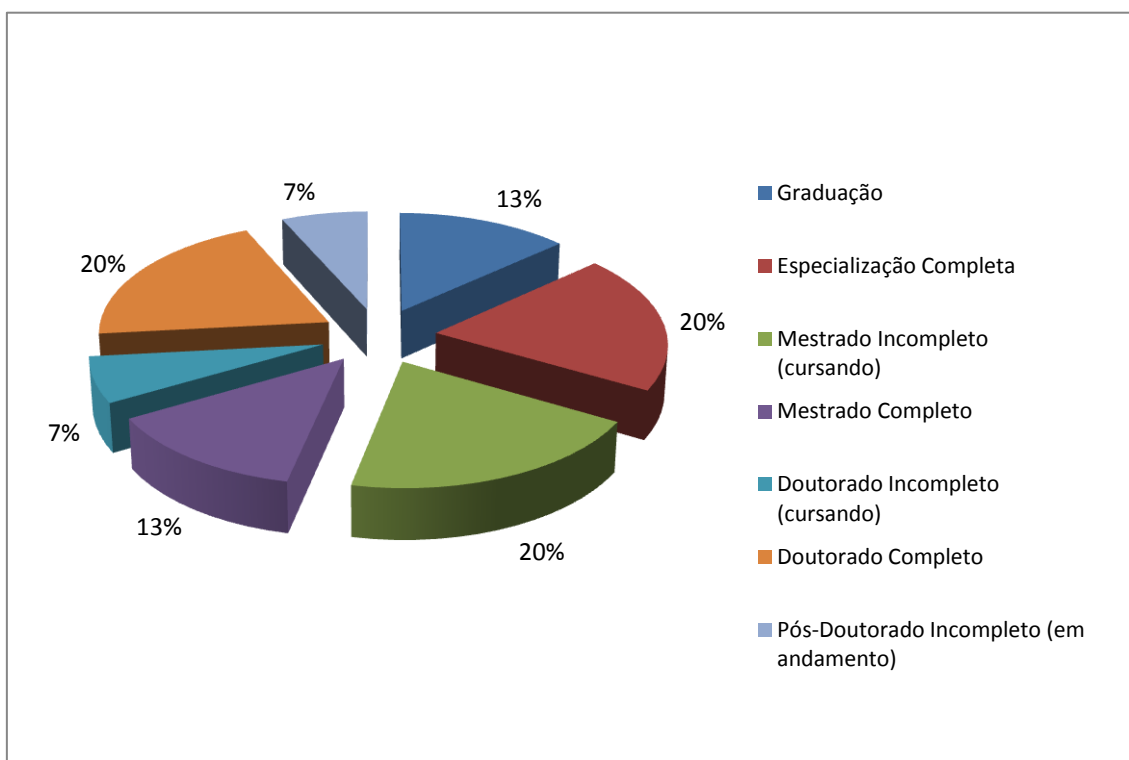
### **3.3. Perfil dos docentes**

Para realização da pesquisa, foi aplicado um questionário (anexo 1), à 15 professores, de um universo de 22, do IFRJ/*Campus Nilópolis*, que utilizaremos como um dos instrumentos de análise para responder aos objetivos da pesquisa. Os itens dos questionários aplicados na pesquisa foram elaborados junto ao grupo de pesquisa “Trabalho, Política e Sociedade” liderado pelo professor José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ). Os questionários são compostos de perguntas abertas e fechadas e forneceram os dados que subsidiaram as análises que se seguem.

Inicialmente traçamos o perfil dos profissionais que atuam no PROEJA, com a intenção de obter maior conhecimento dos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao perfil dos docentes, verificamos que são docentes cuja faixa etária varia entre 30 e 60 anos. Dirigimos a esse grupo, inicialmente, perguntas a respeito de sua formação, experiência de docência na EJA e qual seria o perfil ideal do professor para atuar na EJA em sua opinião. A seguir apresentamos alguns gráficos elaborados a partir das respostas e suas análises correspondentes.

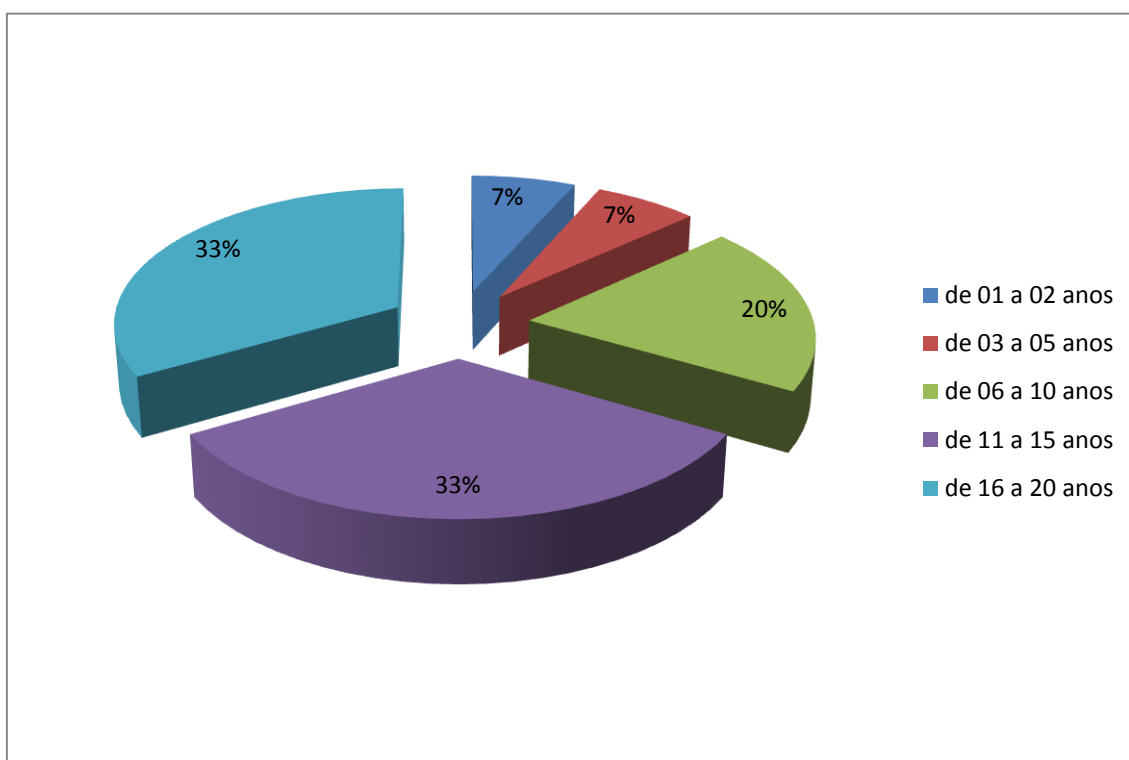
**Gráfico 1 – Titulação acadêmica dos docentes**



Conforme podemos observar no gráfico anterior, a escolaridade dos docentes no PROEJA é bem elevada, pois somente 13% têm a formação mínima exigida, ou seja, a graduação. Do total, 20% dos professores concluíram algum tipo de pós-graduação Lato Sensu, 20% estão cursando o mestrado, 13% já têm o mestrado concluído, 7% estão cursando o doutorado, outros 20% têm doutorado completo e 7% estão cursando o pós-doutorado.

No gráfico 2, apresentamos a experiência de docência dos professores antes de ingressarem na instituição:

Gráfico 2 – Experiência dos docentes antes de ingressarem na instituição



Os dados evidenciam um corpo docente experiente - antes do ingresso na instituição-, uma vez que somente 14% declararam ter menos de 5 anos de magistério, enquanto 86% já tinham entre 6 e 20 anos de experiência. Na mesma questão constatamos que 55% dos docentes eram oriundos de instituições públicas de ensino, que no nosso entender significa uma boa formação.

Na sequencia, procuramos fazer um levantamento do tempo que esses docentes estão no IFRJ e verificamos que 60% dos professores já estão na Instituição há mais de três anos, fazendo parte, portanto, do quadro efetivo.

No entanto, constatamos, no universo dos docentes pesquisados, que 40% eram professores substitutos, ou melhor, temporários. Acreditamos que presença representativa de professores temporários interfere no processo de formação continuada do quadro docente e que pode ser um determinante para o aumento no déficit da qualidade da formação discente, podendo inclusive colaborar para elevação dos índices de reprovação e consequentemente na evasão dos estudantes do curso.

O questionário aplicado envolvia também algumas perguntas abertas que passamos a comentar. A primeira delas foi: Qual o perfil ideal de professores para atuar no PROEJA? As respostas foram bem variadas, conforme pode ser observado a seguir:

*-Buscar ou ter formação mínima*

*-“Ter no mínimo especialização na área. Um professor de ensino técnico não está preparado para trabalhar com este público”.*

*-“Com qualificação adequada em pedagogia ou com pós-graduação em educação”.*

*-“Professores com um mínimo de capacitação, pelo menos para lidar com as especificidades da EJA”.*

*-“Aquele que tem uma formação equilibrada com conteúdos e visão da educação não formal, ou seja, não conteudista”.*

*-“Alguém com vontade de aprender e se aprofundar no ensino de jovens e adultos”.*

*-“Ser paciente, atenciosa, compreensiva, dinâmica, criativa, carinhosa. Além disso, a pessoa ou o professor (a) deverá passar interesse pelo que fala tentando mobilizar a turma, o que não é fácil”.*

*-“Compreensivo, experiente ao lidar com conteúdo, conhecedor das realidades sociais dos alunos”.*

*-“Possuir metodologia/flexibilidade”.*

*-“Pressupõe um conhecimento no campo de atuação metodologia indicada”.*

*-“Um profissional que procure novas estratégias e formas de abordagem dos assuntos das ementas de forma a ter uma melhor facilidade de aprendizado e aceitação do público alvo”.*

*-“Habilidade em seu campo de conhecimento, ter flexibilidade nas ações pedagógicas”.*

*-“Um professor flexível no método de ensino”.*

*-Ter sensibilidade/paciência/compreender a realidade dos alunos*

*-“Um professor sensível às necessidades e expectativas dos alunos do PROEJA e também treinado e preparado para atuar com este público”.*

*-“Alguém que consiga compreender as necessidades do aluno e se esforce para atendê-la”.*

*-“Docente sensível às demandas do PROEJA”.*

*-“Experiência em EJA ou sensibilidade para o público alvo”.*

*-“Não gosto da palavra “Perfil”. Mas um professor do PROEJA deve estar atento às especificidades dos alunos e aprender com elas e a lidar com elas”.*

*-Ter empatia/vontade*

*“Ter vontade de trabalhar com a modalidade e buscar sempre qualificar-se em assuntos e temas do PROEJA”.*

*“Em primeiro lugar, ter o desejo. Querer. Em segundo lugar, interagir com os alunos para entender as suas demandas. Por último, dedicar-se a uma pesquisa sobre essa modalidade de ensino”.*

*“Todos que manifestarem vontade de ensinar e que acreditam que é possível recuperar o tempo perdido por algum motivo”.*

*“Ser idealista e compromissado*

*“Alguém idealista, educador por essência, com disponibilidade para se dedicar ao planejamento do curso”.*

*“Ter experiência*

*“Um professor experiente, paciente, amigo, que demonstre empatia. Bom domínio da matéria, dinâmico”.*

*“Experiente, qualificado e paciente”.*

*“Profissional com experiência de mercado com formação pedagógica específica para a modalidade”.*

*“Experiente e com bagagem técnica e pedagógica”.*

*“Professor com mais de 10 anos de experiência e que tenha feito cursos de EJA Além disso, ser sensível às especificidades do curso”.*

*“Não há perfil ideal*

*“Não existe perfil ideal, mas um profissional competente na disciplina e na ação de passar o seu conteúdo com flexibilidade e compreensão das dificuldades e potencial de cada turma em cada novo tempo”.*

*“Que se dedique com exclusividade*

*“Professor com dedicação exclusiva para o curso”.*

*“Que trabalhe em equipe”.*

*“Capacidade de discutir e trabalhar em equipe”.*

Não encontramos nas falas dos docentes a necessidade da organicidade na ação docente, do envolvimento docente em uma perspectiva de elevar o curso ou o nível de apreensão do conhecimento dos estudantes, nem o grau de autonomia.

Observamos que nenhum dos professores fugiu à questão do método ou da sensibilidade. Também, não houve menção ao trabalho como princípio educativo, que viabilizasse a constituição de um espaço de síntese entre a prática e

a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual ou uma ação que permitisse a iniciativa da escola requerida no *Documento Base*, a escola de Gramsci:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, *apud* COUTINHO, 1995 p.121).

Como se pode inferir da citação, o comprometimento com a formação humana, no sentido omnilateral é fundamental para a emancipação dos sujeitos da EJA. Além disso, o professor deveria também criar mecanismos para que os alunos desenvolvessem hábitos de estudo, e que compreendessem a importância de seu esforço. No sentido de professores como intelectuais orgânicos, nos termos de Gramsci:

[...]convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e, muito fatigante, com dispêndio de esforço próprio muscular-nervoso e intelectual; é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 1932 p. 20).

Os intelectuais, em uma perspectiva gramsciana, devem ter a função de unificar os conceitos para a criação de uma nova cultura, que não se reduz apenas à formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas também envolver a difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento. Nessa empreitada, o papel das instituições privadas da sociedade civil como escola, a igreja, sindicatos, jornais, família e outros, como entidades concretizadoras de uma nova vontade e moral social torna-se fundamental.

Aos professores como intelectuais caberiam trabalhar para construir uma visão de mundo contra-hegemônica:



“A elaboração de uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade, de grupos fanáticos filosóficos ou religiosos. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica; já as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, ainda que atravessem muitas fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas (GRAMSCI, 1999, p. 111).

Para alcançar esta meta, segundo Gramsci (1989, p, 27), é necessário a cada professor:

repetir constantemente, e didaticamente (de forma variada) os argumentos que concorrerão para a ampliação da visão das massas; e a elevação cada vez maior da cultura da massa, fazendo surgir dela mesma a elite de seus intelectuais, capazes de uma ligação teórica e prática.

É necessário que os professores, como intelectuais, repitam seus argumentos, constantemente, de forma variada e trabalhe para elevar os alunos do “senso comum” a “consciência filosófica”. Para a transformação social, é necessário abordar o trabalho como princípio educativo e que os professores se reconheçam como intelectuais orgânicos. Fato que ainda não se faz presente no corpo docente do IFRJ, conforme o ideal de professor apresentado pelos próprios sujeitos da pesquisa.

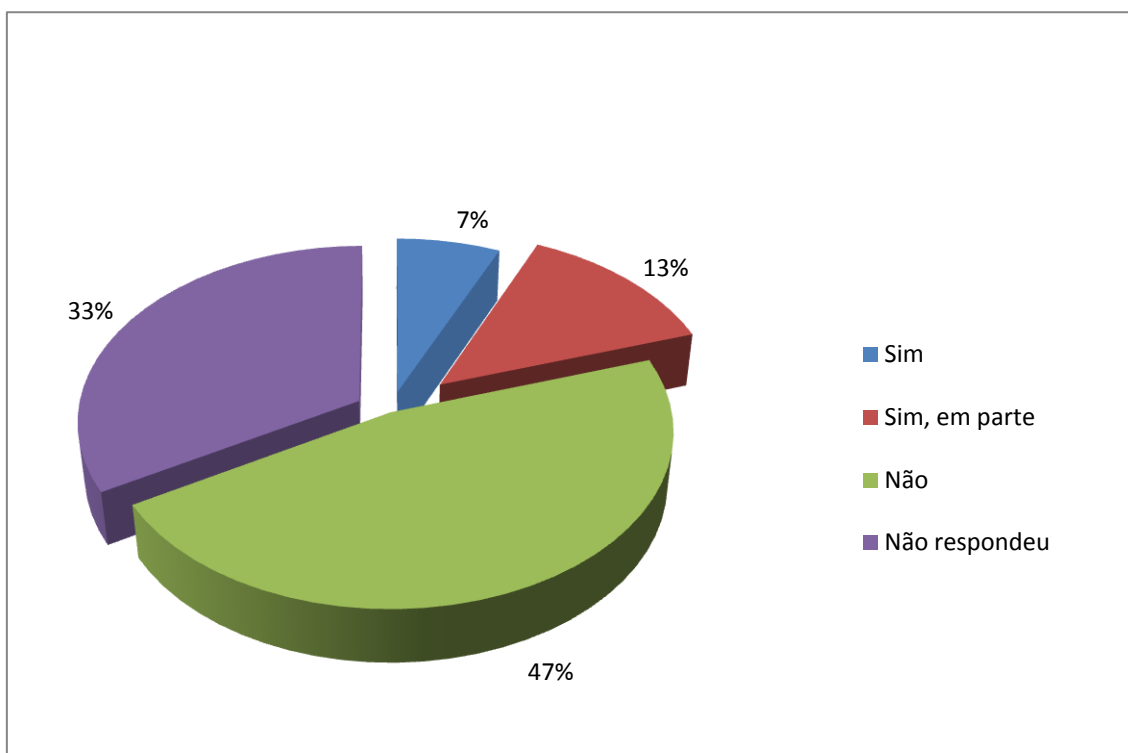
### **3.4. Avaliação do Programa e apropriação do PROEJA e seus fundamentos pelos docentes**

Elaboramos algumas questões relacionadas ao curso com o objetivo de apreender qual a apropriação dos docentes quanto aos objetivos do Programa, essas se voltaram para sua percepção acerca da formação integral, formação para o trabalho, visão e aprovação do Programa, participação na elaboração do curso oferecido, no seu projeto pedagógico, sua formação específica para atuar na EJA e sua visão sobre a participação discente nesse processo.

A primeira pergunta dirigida aos docentes foi se sabiam o que é PROEJA. Todos responderam que sim, então indagamos se conheciam os fundamentos do Programa.

Os resultados foram explicitados no gráfico que se segue e nas respostas das perguntas abertas.

Gráfico 3 - Declaração de conhecimento dos fundamentos que norteiam o currículo do PROEJA, segundo os docentes do IFRJ Campus Nilópolis



Apesar de 100% dos professores entrevistados responderem saber em que consistia o PROEJA, percebemos, em seus relatos, que, muitas vezes, estavam equivocados quanto ao significado do Programa, bem como quanto a sua proposta de formação integral. Muitos responderam que o Programa seria uma composição da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Também houve várias falas que situavam o Programa como uma oportunidade de “inclusão”, resgate de segmentos sociais excluídos, ensino voltado para pessoas “desfavorecidas” e oportunidades de “reingresso” escolar. As respostas nos fizeram inferir que ainda não havia apropriação do significado do Programa.

Assim, na sequência, perguntamos aos professores se conheciam o conceito de currículo integrado. A seguir destacamos algumas falas e o gráfico representativo das respostas:

–“Currículo que integra a formação propedêutica do aluno com a profissionalização, todas as disciplinas”.

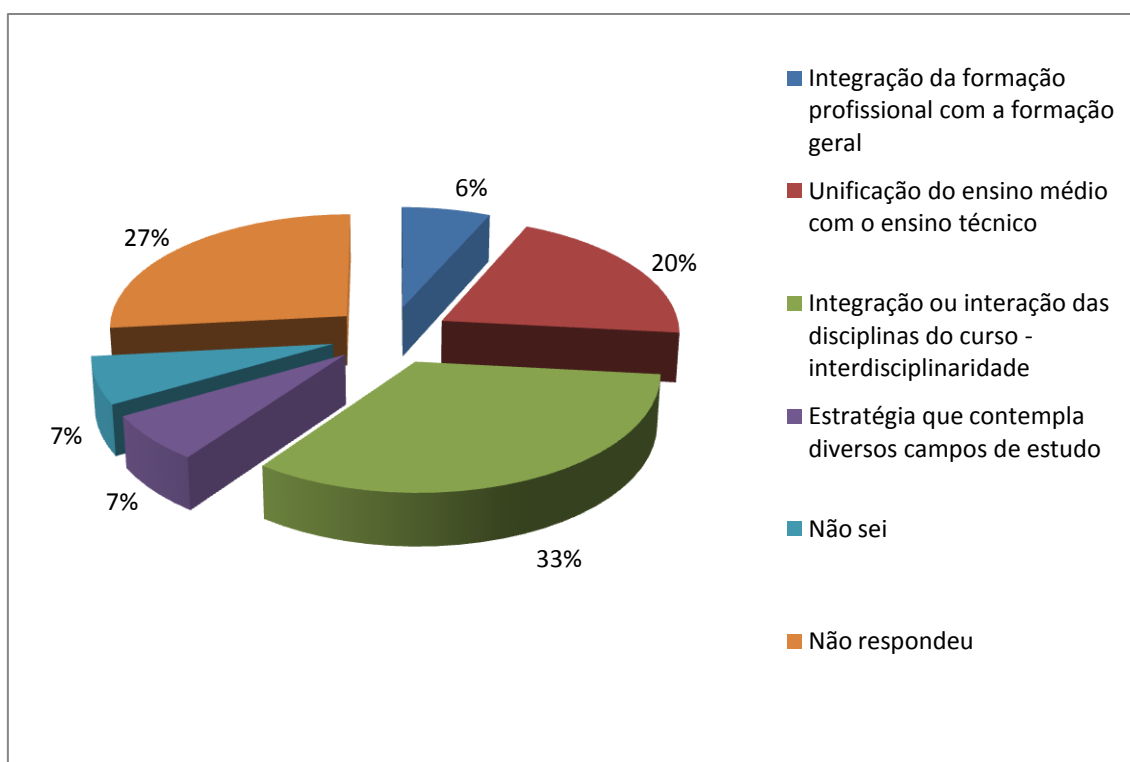
–“Os assuntos são abordados de maneira que as disciplinas se integrem”.

–“É aquele que consiga unir plenamente o Ensino Médio e o Técnico”.

- “*integração de disciplinas*”.
- “*Creio que seja uma proposta de estudo que contemple conjuntamente os diversos campos de estudos adequados a uma determinada comunidade escolar*”.
- “*Penso que um currículo integrado é aquele que promove o diálogo entre as disciplinas procurando relacioná-las com a realidade que vivemos e com as questões que ameaçam a qualidade de vida, ou melhor, a sobrevivência do planeta*”.
- “*Um currículo que contemple a “integração entre o conteúdo regular com as matérias técnicas”. O conteúdo regular também se relaciona entre si*”.
- “*Não sei*”.
- “*Um currículo que busca integrar conceitos e disciplinas para que os temas transversais sejam trabalhados de forma mais unificada*”.
- “*Formação do ensino médio regular aliada ao ensino técnico-profissional*”.

O gráfico seguinte representa as respostas da pergunta fechada a respeito do conhecimento do significado do conceito de currículo integrado:

**Gráfico 4 - Significado do conceito de currículo integrado**

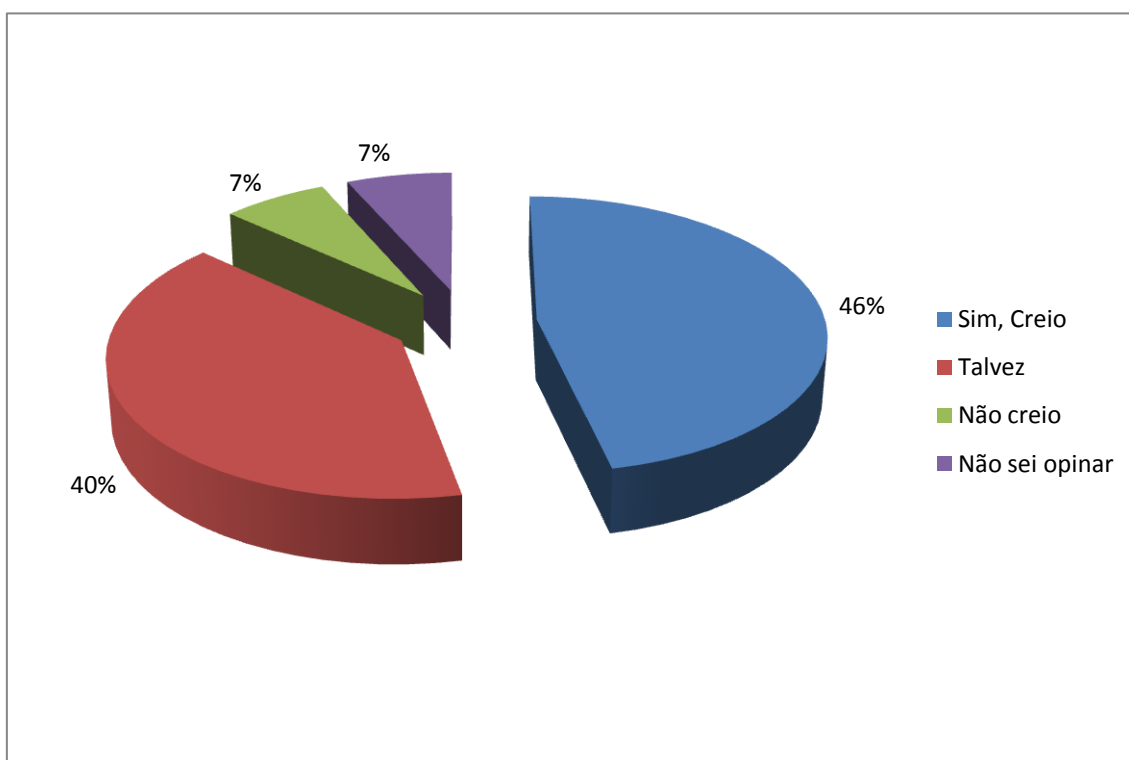


Percebemos que os professores não dominavam o conceito de currículo integrado, pois 20% respondeu que se trata da unificação do ensino médio com o ensino técnico, 33% respondeu que é a integração das disciplinas do

curso, ou seja, a interdisciplinaridade, 7% que seria uma estratégia que contemplasse vários campos de ensino, 7% disse não saber e 27% não respondeu.

Indagamos a eles também sobre sua crença na efetivação da integração curricular e se acreditavam que havia integração curricular no curso do Programa. Apresentamos os quadros a seguir, sistematizado, das respostas dos professores quanto ao conhecimento do que é currículo integrado:

**Gráfico 5 – Crença na efetivação da integração curricular**

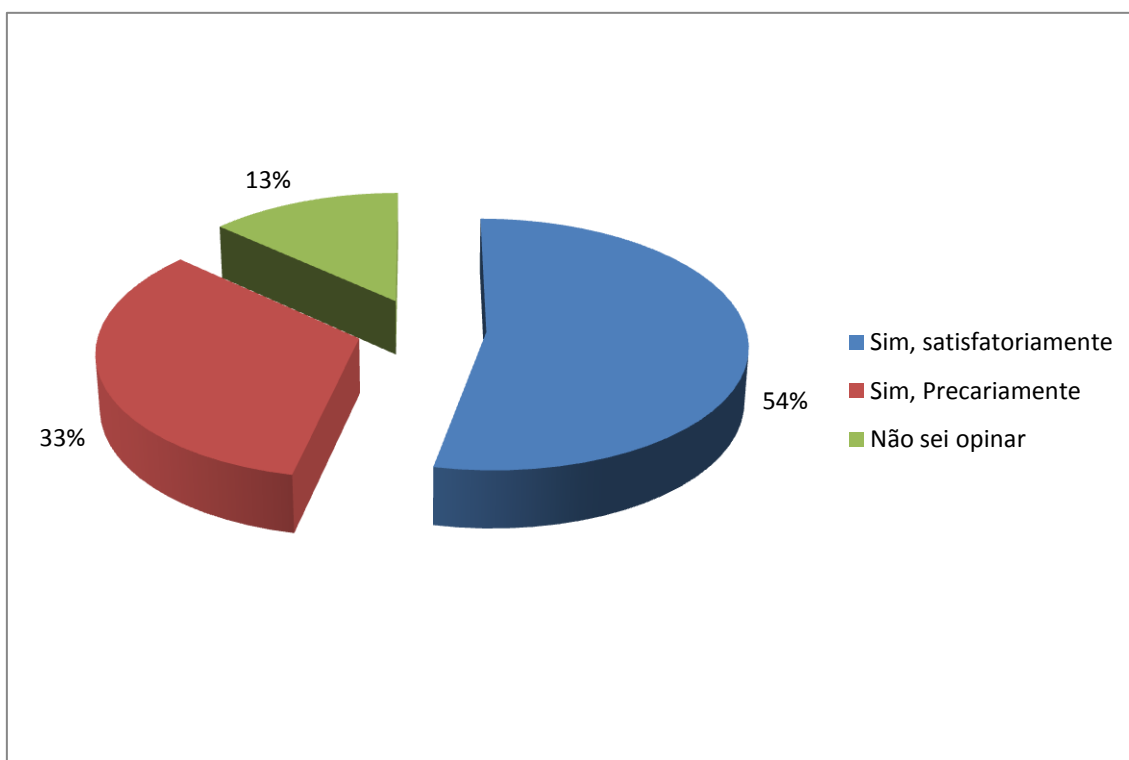


Observamos com as respostas que 46% dos professores acreditavam na efetivação da integração curricular, embora não dominassem o conceito. Isso talvez se deva ao fato de terem boa intenção para implementar uma proposta inovadora que favoreça a aprendizagem dos alunos, sem no entanto, estarem aplicando a proposta de integração curricular, de escola integral, ou seja, do trabalho como princípio educativo por desconhecerem. Apesar de 40% dos professores terem respondido que talvez acreditassem que integração curricular se efetivasse. A dúvida na efetivação do currículo integrado, por parte de 40% dos entrevistados, talvez possa ser justificada pelo fato dos professores, ainda, não conseguirem realizar tal integração, principalmente por não dominarem o conceito

ou por acreditarem que a realizam e não verem os resultados favoráveis na aprendizagem, como se pode observamos nos índices de evasão e repetência.

Para confirmar e complementar a informação perguntamos, na sequencia, se os professores acreditavam que havia integração curricular no curso:

**Gráfico 6 - Opinião sobre a existência de integração curricular no PROEJA**



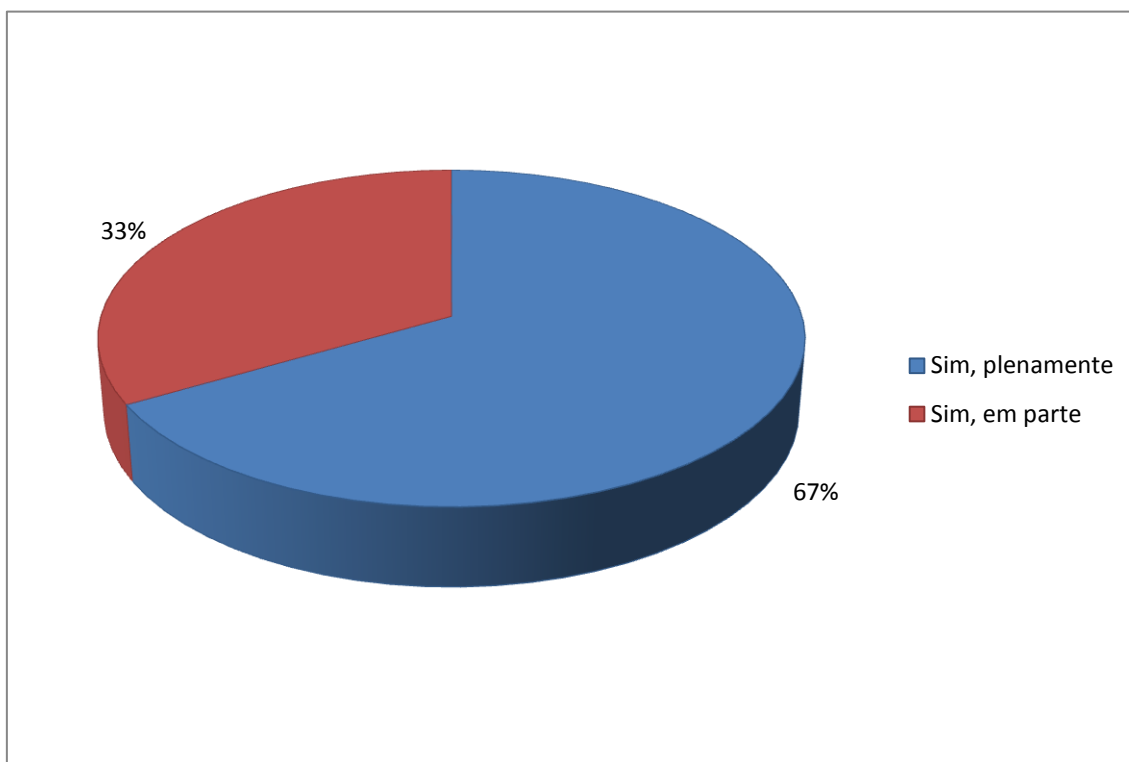
De acordo com o gráfico anterior, 54% dos professores responderam que há integração curricular de forma satisfatória, 33% que a integração curricular é precária e os 13% restantes não souberam opinar. A questão reitera a compreensão de que a integração curricular não acontece. Pois, se as respostas revelaram que não há domínio do conceito e, mesmo assim a maioria dos professores afirmam que ela existe, significa que, na verdade, a integração não acontece. Soma-se a isso o fato de 33% acreditarem ela se dá de forma precária e de 13% não saberem opinar.

O Programa, em sua proposta original, traz a idéia de formação integral e de currículo integrado. Essa concepção, embora tenha sido apresentada por um Programa governamental de cunho neoliberal, traz, em sua fundamentação teórica, a concepção gramsciana de formação integral. Para Gramsci, a educação

deve basear-se em uma epistemologia que considera a unidade de conhecimentos gerais e específicos, sua historicidade, finalidades e potencialidades, onde os conhecimentos humanísticos fundamentam e evidenciam o caráter produtivo concreto dos conhecimentos específicos. O conhecimento, assim, será integral e não justaposto; a técnica não poderá estar deslocada da teoria porque a ação, sem ter consciência teórica do conhecimento, não levará à transformação, mas à continuidade, à funcionalidade do que está estabelecido.

Os professores, apesar de não se apropriarem do princípio da integração curricular, avaliam como positiva a implantação do PROEJA na instituição, como podemos observar pelo gráfico a seguir:

**Gráfico 7 - Percentual de aprovação do PROEJA, no IFRJ Campus Nilópolis, segundo os docentes**



O gráfico anterior demonstra que 67% dos professores aprovam o programa no *Campus* e outros 33% aprovam em parte. Salientam que deveriam ter sido abordados alguns temas e tipos de formação que poderiam facilitar o trabalho docente. Citam como exemplo:

*“A metodologia de ensino específica para minha disciplina (Língua Portuguesa)”.*

*“Temas referentes aos materiais didáticos que são trabalhados junto ao PROEJA”.*

*“Elaboração de material didático específico para o público da EJA e avaliação”.*

*“Aspectos socioeconômicos e didáticos específicos para o público alvo”.*

*“Qualificação em cada área específica para pautar o professor quanto a uma nova metodologia para o seu conteúdo específico. OBS: Deve-se dar material específico para o professor”.*

As respostas desvelam que os docentes compreendem as especificidades do trabalho com os alunos da EJA. Mostram-se sensíveis as especificidades da EJA, mas também reconhecem suas limitações para trabalhar com este público, fato que ratifica a necessidade de formação específica para a EJA, presente em suas falas:

*“Nenhum dos professores tem especialização no ensino de jovens e adultos”.*

*“O corpo docente percebe as necessidades especiais dos alunos, mas não está preparado para lidar com elas”.*

*“O professor tem consciência de que existem especificidades, mas não conhecem as técnicas e objetivos específicos para cada uma delas”.*

*“Nem todos estão ‘sensíveis’, porque não tiveram formação pedagógica específica para trabalhar com o público alvo. Essa é uma aprendizagem, muitas vezes, lenta”.*

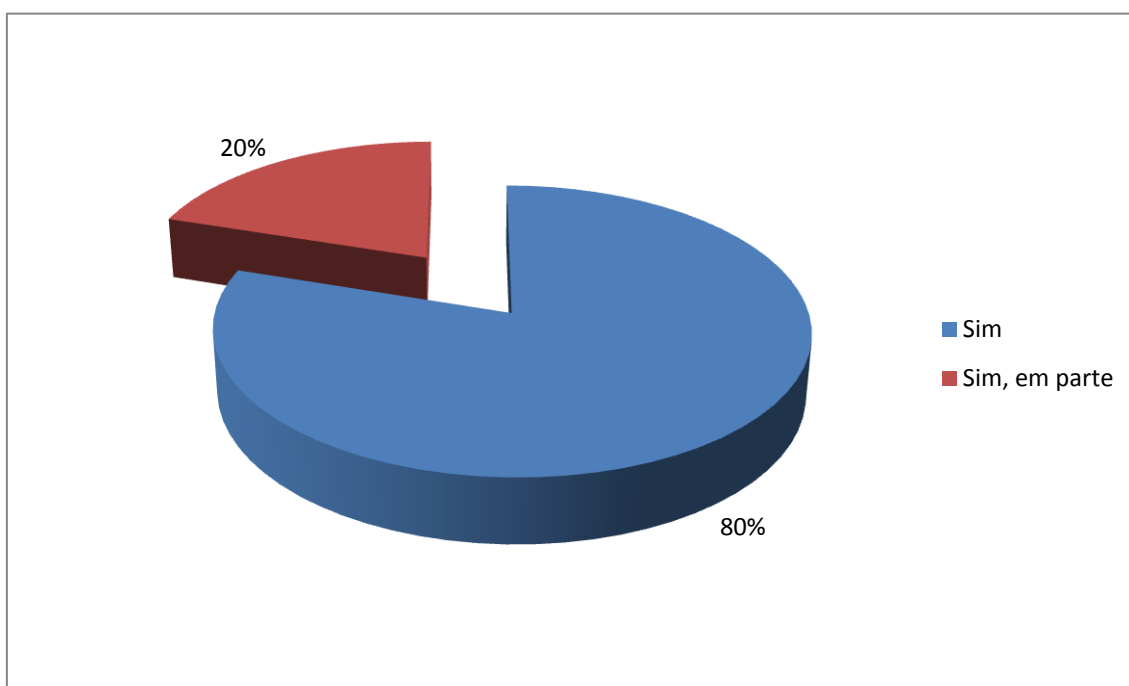
*“Muitos de nós professores, ainda temos a visão conteudista do ensinar”.*

*“A maior parte dos colegas não fez nenhum curso na área”.*

Apesar de entenderem que não estão preparados para trabalhar com a EJA, declaram que se identificam com o Programa:



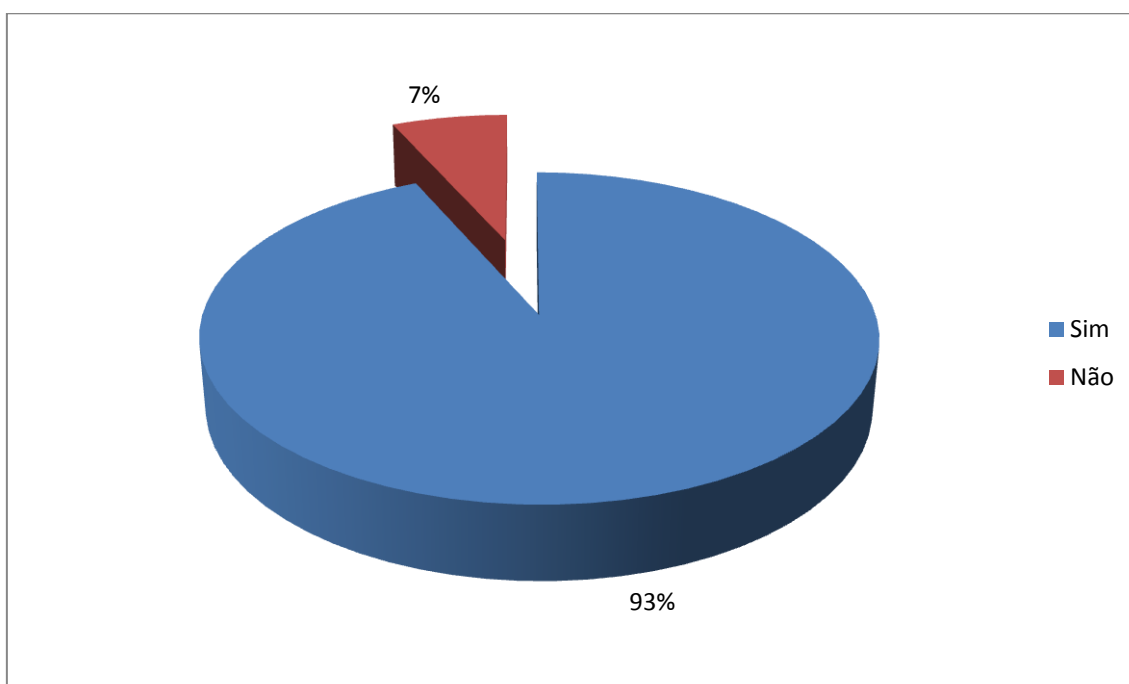
**Gráfico 8 – Declaração de identidade com o PROEJA**



Embora 80% declararem se identificar com o programa, 20% declararam identificação parcial. Identificamos na pesquisa que isso ocorre porque alguns professores são direcionados a trabalhar no Programa, muitas vezes, por falta de profissionais, mas não tem afinidade com a modalidade de ensino. Talvez seja esse um dos motivos, que levam esses docentes a declararem que não se identificarem com o Programa.

Quando nos referimos à falta de profissionais queremos ressaltar que os profissionais da instituição são selecionados para trabalhar com um público variado, esses podem ser requisitados para trabalhar desde o ensino médio, incluindo a EJA, até a pós-graduação. Não há uma seleção específica para profissionais da área de EJA. No entanto, não estamos analisando aqui se essa seria a solução para tal questão, só queremos sinalizar a diversidade do universo de atuação dos docentes, após a transformação da instituição em Instituto Federal Superior de Educação, fato que, em nossa visão, precariza o trabalho docente. De acordo com a sistematização dos dados, a seguir, a maioria dos professores atua no ensino médio e técnico:

**Gráfico 9 - Indicação se ministra aulas no ensino regular**



Se 93% dos docentes atuam no ensino médio/técnico além do PROEJA, podemos considerar que o trabalho com a EJA deixa de ser o foco do docente e passa a ser somente mais uma atividade dentre outras. Entendemos com isso que o trabalho do docente em vários cursos sinaliza a precarização do trabalho do professor.

A precarização do trabalho docente e a falta de domínio epistemológico condicionam a educação ao “senso comum” e, conseqüentemente, possibilita a continuidade de uma consciência acrítica de passividade, útil ao saber da classe dominante e à sua “hegemonia”. Quando os valores fundamentais da sociedade não estão sendo questionados, o “senso comum” desempenha o papel de um “imperativo categórico”, ajudando o homem-massa a responder, na prática, mesmo com respostas contraditórias, às questões cotidianas. Embora o “senso comum” seja, também, o ponto de partida para uma conscientização da massa, capaz de romper com a ideologia dominante e explicitar uma reflexão sobre a realidade - fato que demonstra o caráter contraditório da “educação” que não é propriedade de nenhuma classe e, muito menos, instrumento apenas da classe dominante-, Contudo, o “senso comum” só será o ponto de partida para o “bom

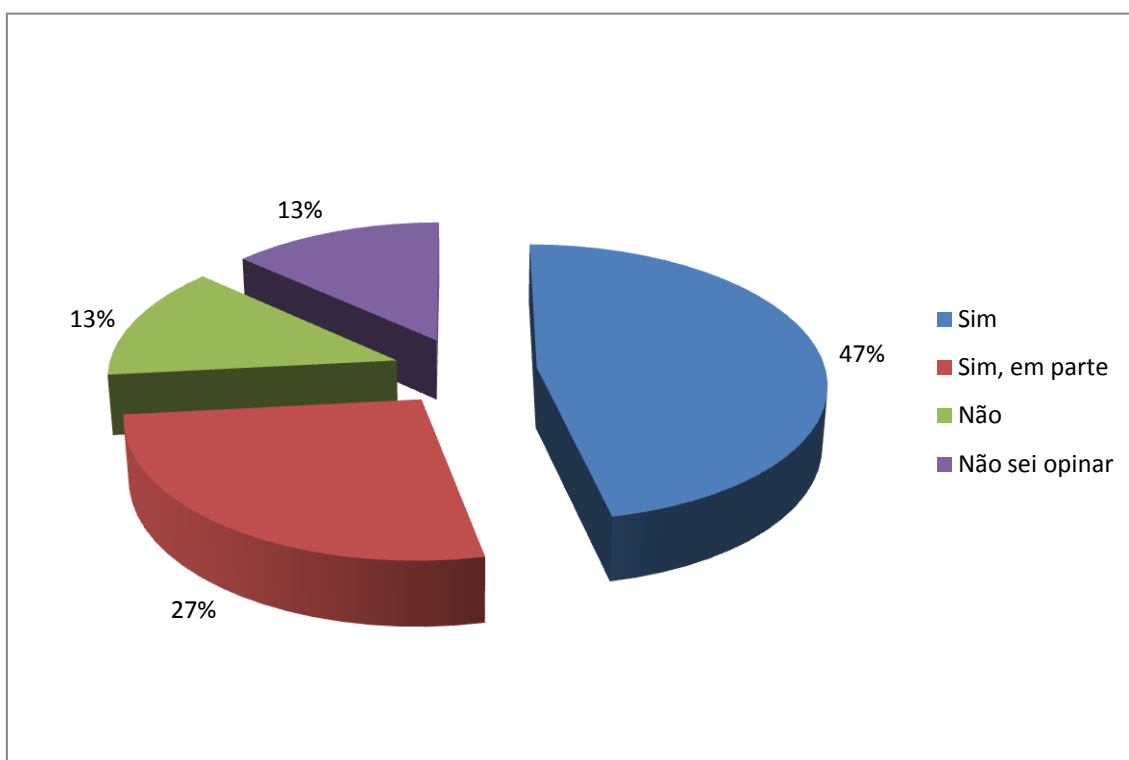
senso” ou para a “consciência filosófica”, e só terá a função de ponto de partida se os professores estiverem organicamente envolvidos nessa causa.

Para o êxito e a fluência do trabalho docente, torna-se fundamental que haja uma assistência pedagógica de apoio, assim como o planejamento das atividades pedagógicas por parte dos docentes. Por isso questionamos o tipo de assistência pedagógica que é proporcionado aos professores e nos foi relatado que há reuniões pedagógicas semanais, para tratar dos problemas dos alunos e realizar a formação continuada. Informaram ainda, que os discentes têm assistência de um quadro técnico formado por assistentes sociais, psicólogo e orientadores educacionais. No entanto, essa equipe não é exclusiva para o PROEJA, atende, também, aos outros cursos da escola, além de ter em pequeno número de profissionais; fator que dificulta uma melhor atuação docente.

Por parte da instituição, constatamos que houve o oferecimento, inclusive com financiamento e incentivo da SETEC, de um curso de pós-graduação Lato Sensu em PROEJA. Na verdade, a pós-graduação só aconteceu por causa da intervenção da SETEC, pois a instituição não via com bons olhos o investimento nessa modalidade de ensino para oferta de uma pós-graduação. No entanto, a pós-graduação foi fadada ao insucesso, pois não houve incentivo suficiente para a participação dos professores, assim a maioria dos professores que atuavam no PROEJA não fizeram o curso. Suas alegações foram desde a falta de liberação na carga horária para participação até a própria falta de incentivo na carreira, uma vez que os professores do IFRJ, em sua maioria, já possuíam formação em nível de mestrado e doutorado, como já foi constatado no perfil dos docentes. Uma pós-graduação *Lato Sensu*, então, não acrescentaria nada a mais ao salário docente. Ainda, porque os professores, que na época atuavam no PROEJA, não eram exclusivos do curso, podendo ser requisitados, a qualquer momento, para trabalharem em outros cursos.

Indagamos aos professores se realizam seu planejamento de forma integrada, se planejam juntos:

Gráfico 10 – Informação quanto ao planejamento conjunto dos professores



As respostas de 47% foi que planejam juntos, reflexo da participação nas reuniões pedagógicas semanais do curso, que acontecem as quartas feiras. Outros 27%, responderam que planejam parcialmente juntos; atribuímos essa resposta ao fato de apesar de participarem das reuniões, nem sempre conseguem planejar juntos, pois as reuniões têm duração de uma hora e meia, onde são tratados vários assuntos, assim, o tempo além de ser pouco para um planejamento em conjunto, é subaproveitado com questões administrativas. Temos ainda, os docentes que não participam das reuniões, porque nesse horário estão em outras aulas ou em outras instituições. Atribuímos o fato dos professores trabalharem em vários cursos, de não terem dedicação exclusiva e de muitos serem contratados à precarização do trabalho docente que se reproduz na instituição, fruto da política neoliberal emanada pelo governo brasileiro.

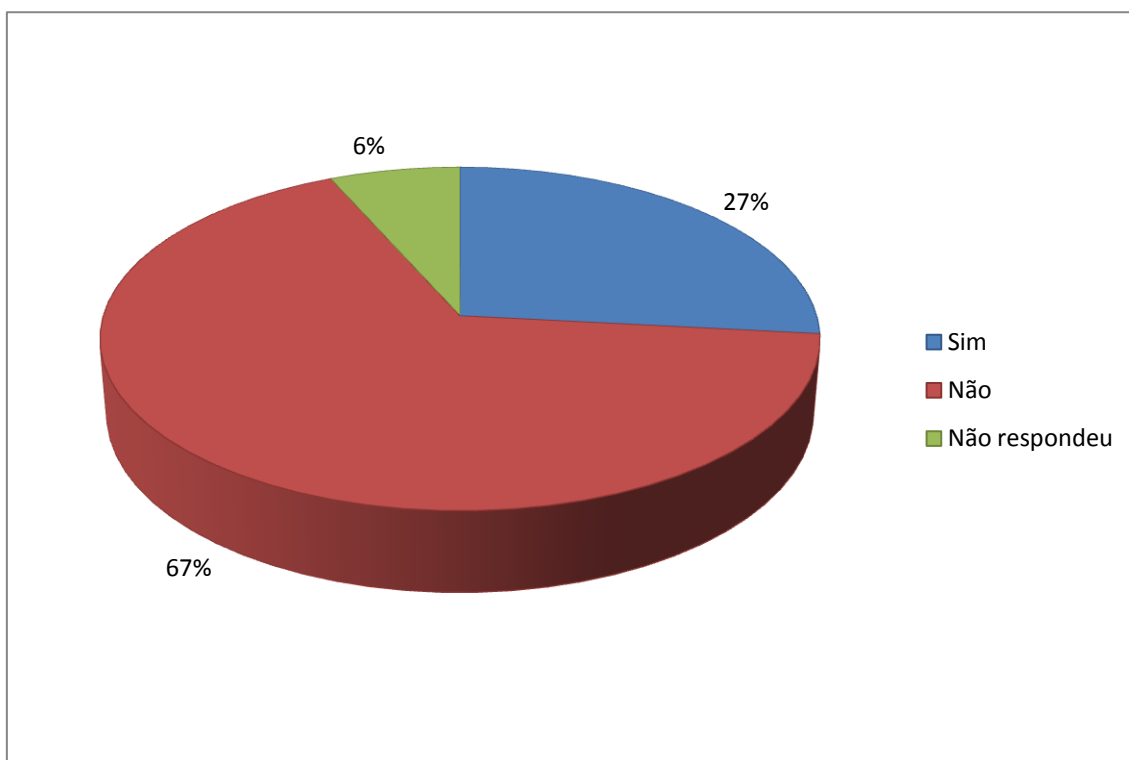
### ***3.4.1. O processo de escolha do curso e a elaboração do projeto pedagógico do curso.***

Para analisarmos essa questão, perguntamos aos professores sobre sua participação na escolha do curso oferecido pelo Programa e como foi o processo de a elaboração do PPC (projeto pedagógico do curso).

Em relação à escolha do curso, a maioria respondeu que não foi consultada. Observamos, com as respostas, que no processo de implantação do Programa, não houve uma discussão coletiva no IFRJ. A discussão de implantação do curso, com respeito ao curso que deveria ser implantado, foi feita por representação nos conselhos da escola. Cada área disciplinar da escola tinha uma cadeira no CPGC – Conselho Pedagógico Geral de Cursos-, onde se discutiam todas as decisões a serem tomadas na instituição, à época da implantação do curso. Vale lembrar, que nesse momento, a instituição ainda não tinha se transformado em IFET, portanto, estamos falando do CEFET Química de Nilópolis.

Portanto, a participação docente no projeto pedagógico se deu apenas por 27% dos professores de acordo com o gráfico 11:

**Gráfico 11 – Ocorrência de participação dos docentes na elaboração do PPC do PROEJA no IFRJ Campus Nilópolis, segundo os docentes**



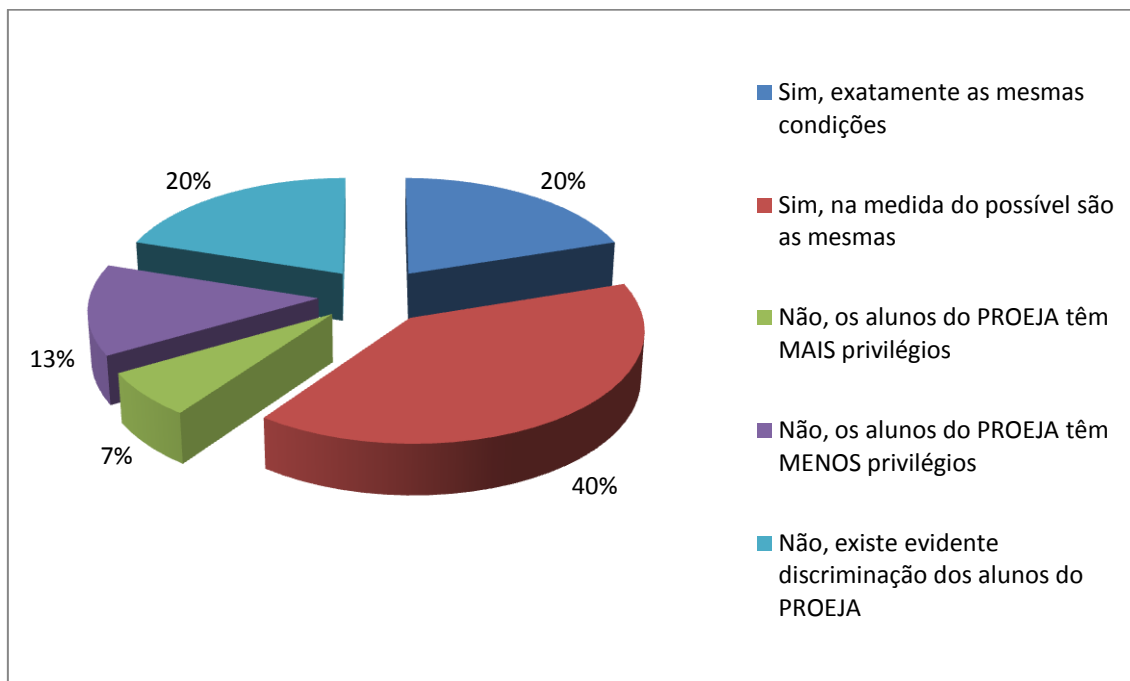
A insuficiente participação se deu pelo fato dos professores que atualmente participam do Programa não serem os mesmos da época da elaboração do projeto. O curso tem grande rotatividade de professores, devido à contratação de professores temporários e a sua saída por causa das dificuldades que têm em trabalhar com a EJA ou por serem direcionados a outro curso. Curioso é que: perguntamos aos professores se os alunos participaram da elaboração do PPC e mesmo os professores que responderam ter participado do projeto pedagógico do curso (PPC) não souberam informar ou não responderam, sugerindo, assim que não houve tal participação.

### ***3.4.2. Condições de igualdade do PROEJA na instituição***

Elaboramos essa questão por entendermos que igualdade de tratamento para um curso de EJA e seus alunos é fator imprescindível para que o curso tenha sucesso. Quando arguidos sobre a questão da paridade de condições

de ensino do PROEJA perante os outros cursos da instituição, obtivemos o seguinte quadro de respostas:

**Gráfico 12 – Opinião sobre a paridade de condições de ensino entre o PROEJA e o Ensino Regular**



Do universo entrevistado, cerca de 20% dos professores afirmaram que o curso oferece as mesmas condições de tratamento dos cursos regulares. Quanto à declaração de haver no curso exatamente as mesmas condições de ensino, consideramos uma contradição, e até discriminação, pois oferecer as mesmas condições de ensino a sujeitos que estão, por vezes, há muito tempo fora da escola, que tenham sido várias vezes reprovados, é no mínimo contraditório. Devemos oferecer-lhes condições diferenciadas, no sentido de dar-lhes mais suporte, para que tenham uma situação de igualdade nas oportunidades; outros 40% afirmaram que a paridade no ensino é a mesma, na medida do possível; tivemos 7% que acreditavam que os alunos do PROEJA têm mais privilégios e 33% que acreditavam haver discriminação.

Quanto aos 7% dos docentes que acreditavam haver privilégios. Talvez se esteja entendendo, como privilégios, a pedagogia diferenciada proposta

para o curso e a bolsa de assistência estudantil oferecida aos alunos do PROEJA. Ressaltamos que não consideramos privilégios essas ações e sim equidade nas condições de permanência.

Em relação aos 33% dos professores que declararam haver discriminação. Acreditamos ser essa a real condição de tratamento que se apresenta no Programa, pois, salvo algumas exceções, é a realidade encontrada na maioria da oferta dos cursos de EJA.

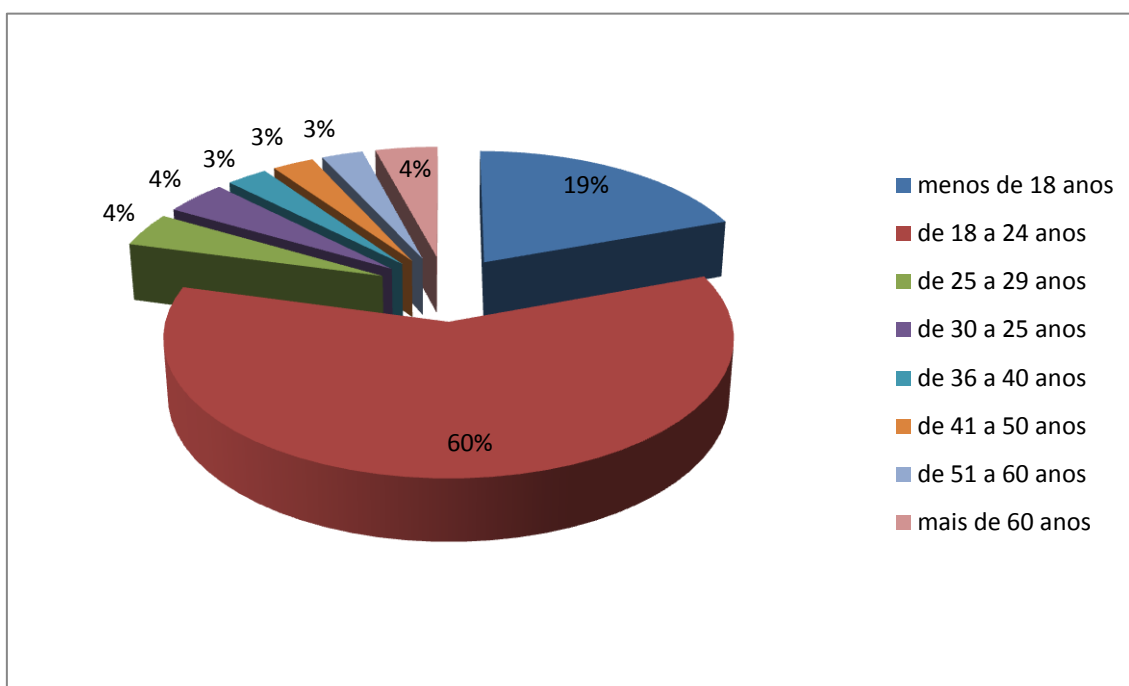
Apresentaremos, a seguir, o perfil dos discentes do PROEJA, com a intenção de conhecer melhor, os sujeitos, a quem se destinam as políticas de formação profissional do atual governo.

### **3.5. Perfil dos discentes do PROEJA IFRJ**

Nessa parte da pesquisa, entrevistamos 73 alunos do curso oferecido pelo Programa no IFRJ, dos quais 37 são do sexo masculino e 36 do sexo feminino. A idade dos alunos entrevistados varia entre 17 e 60 anos. Mas, observando o gráfico a seguir, concluímos que a maioria dos alunos tem idade entre 17 e 24 anos:



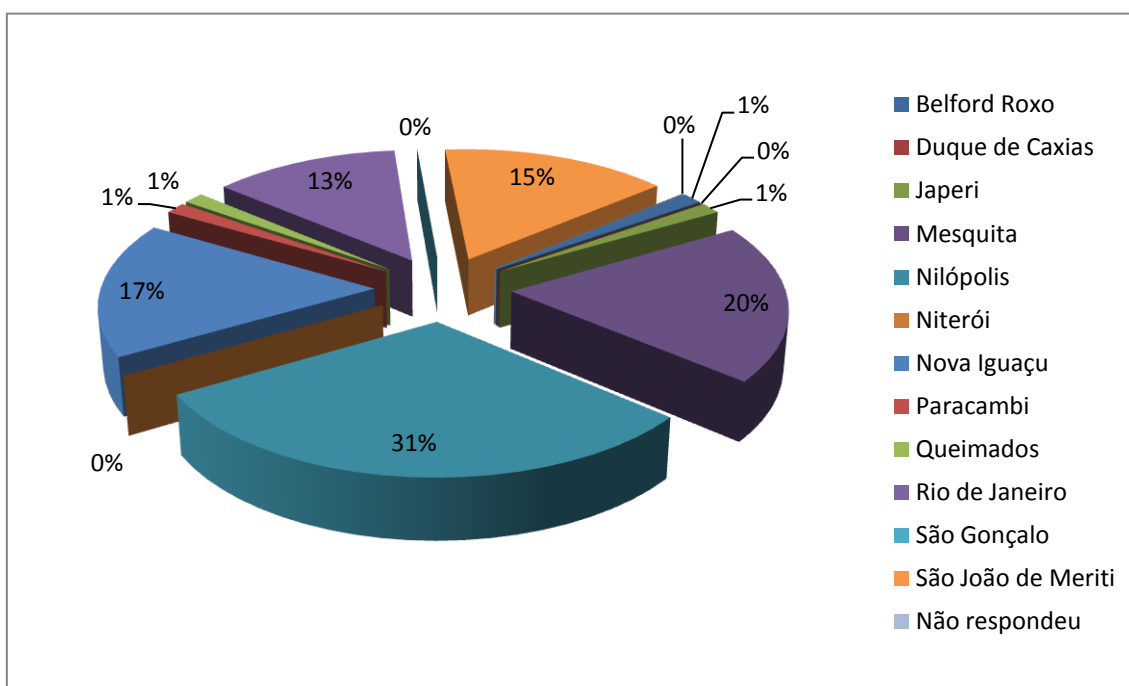
Gráfico 13 – idade dos alunos



O gráfico evidencia o fenômeno de juvenilização da EJA, que expressa o modo excludente da sociedade em que vivemos e, como conseqüentemente, a escola o reproduz. Os jovens do universo pesquisado, cada vez mais presentes na EJA, são frutos da reprovação e da evasão escolar, assim como, do ingresso precoce no mundo do trabalho. Têm como marca a rejeição da cultura escolar, contestam a autoridade dos professores e, na sua maioria, estão em busca somente da certificação, para tentarem um emprego melhor. Dos jovens entrevistados, 82% são solteiros e não têm filhos.

São jovens de características urbanas, que moram próximo à escola. A maioria mora em Nilópolis ou nas redondezas, caracterizando-os como moradores da Baixada Fluminense, como podemos observar no gráfico a seguir:

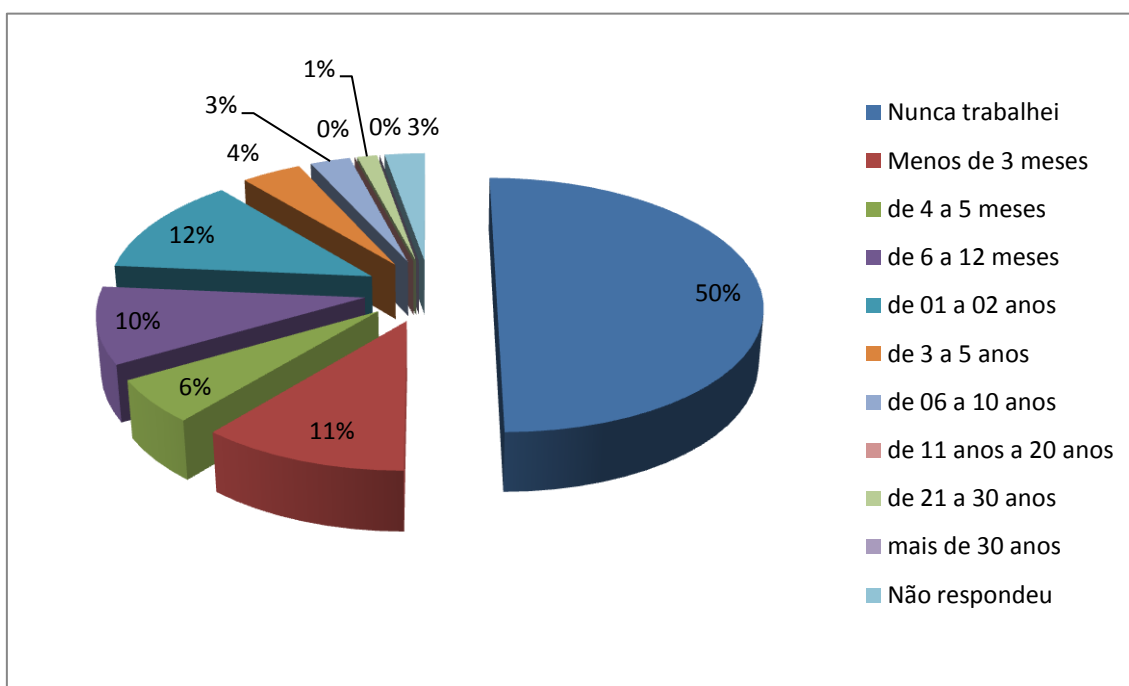
**Gráfico 14 – Indicação do município onde residem os estudantes**



Os moradores da Baixada Fluminense são trabalhadores, das camadas subalternas, que vendem sua força de trabalho para se sustentar. Têm pouco acesso à cultura. Na maioria das vezes têm que se deslocar da cidade onde moram para trabalhar, pois essas cidades não oferecem oportunidades de emprego. Tais cidades são caracterizadas como cidades dormitório, por causa do deslocamento que seus moradores têm que fazer para a metrópole, no caso o Rio de Janeiro, para trabalhar, retornam apenas para dormir, realizando um movimento migratório pendular, diário. Essas cidades geralmente não oferecem infraestrutura, como serviços fornecimento e tratamento de águas e esgotos, assistência à saúde e escolas de qualidade.

A próxima questão se refere ao trabalho, perguntamos aos alunos se trabalhavam; se já haviam trabalhado e há quanto tempo trabalhavam. A seguir apresentamos o gráfico que representa a sistematização das respostas:

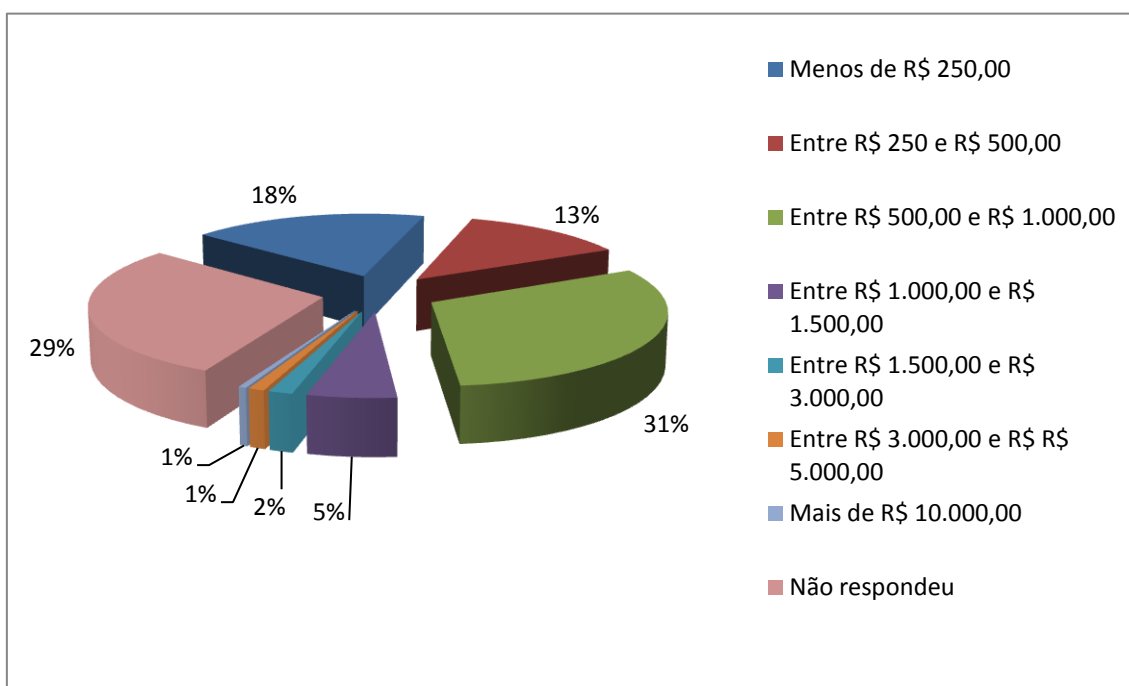
**Gráfico 15 – Indicação da situação trabalhista dos estudantes**



Nos dados apresentados sobre a situação trabalhista dos alunos, verificamos que 50% dos estudantes entrevistados nunca trabalhou, 11% trabalha a menos de três meses, outros 28 trabalhavam há menos de 2 anos. Esse quadro nos remete a questão da falta de trabalho alertada Harvey, ocasionada pela nova reestruturação produtiva, organizada pelo capital, que diminuiu os postos de trabalho, quando novas tecnologias substituíram o trabalho vivo pelo trabalho morto, e a produção enxuta minimizou a produção, reduzindo os estoques, adaptando-o as demandas do mercado.

Assim, entendemos que os alunos não trabalham porque não tem oportunidade de emprego, então, perguntamos a eles qual sua renda mensal, para verificarmos se tinham renda suficiente, que permite-lhes não trabalhar. A seguir representamos as respostas:

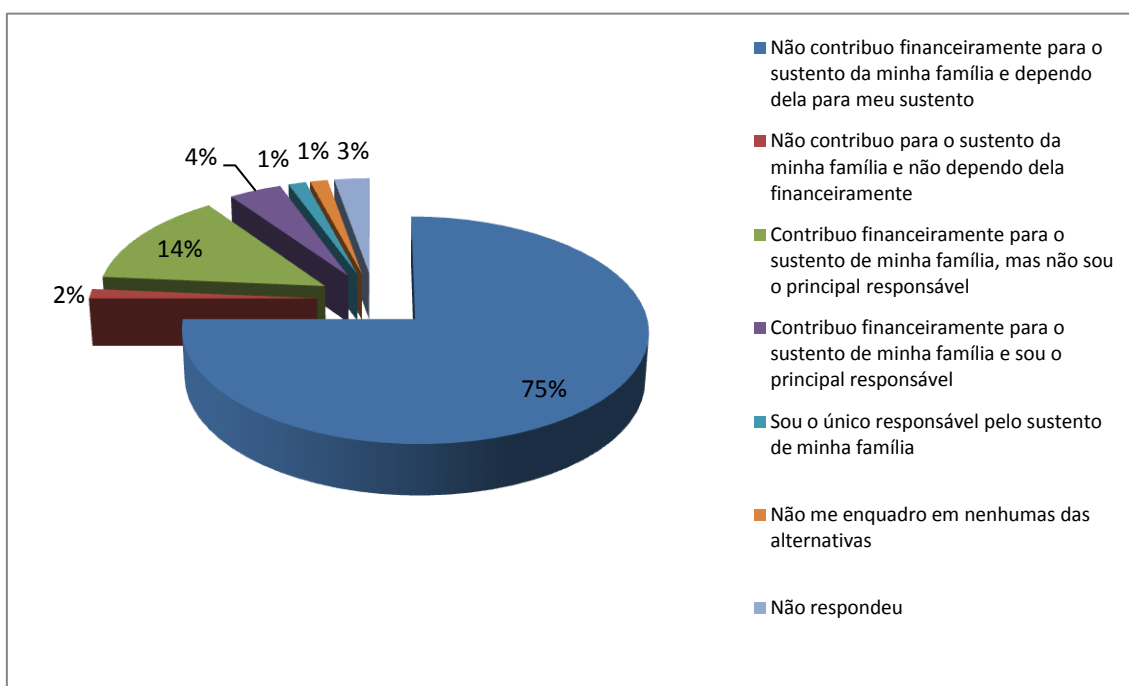
Gráfico 16 – Renda per capita dos alunos



Dos estudantes entrevistados, 31% tem renda mensal, per capita, inferior a R\$500,00 reais e 31% entre R\$500,00 e R\$1.000,00 reais. Essa constatação nos permite entender que os sujeitos do PROEJA são trabalhadores das camadas subalternas. Isso reitera nossa tese de que os jovens não trabalham porque não há oferta de emprego para essa parcela da população. Confirmando o alerta de Harvey (1998, p. 143), de que o horizonte desse novo modelo produtivo é “a redução do emprego regular a favor do crescente uso do emprego em tempo parcial, temporário ou subcontratado”, ou ainda a redução drástica no número de postos de trabalho.

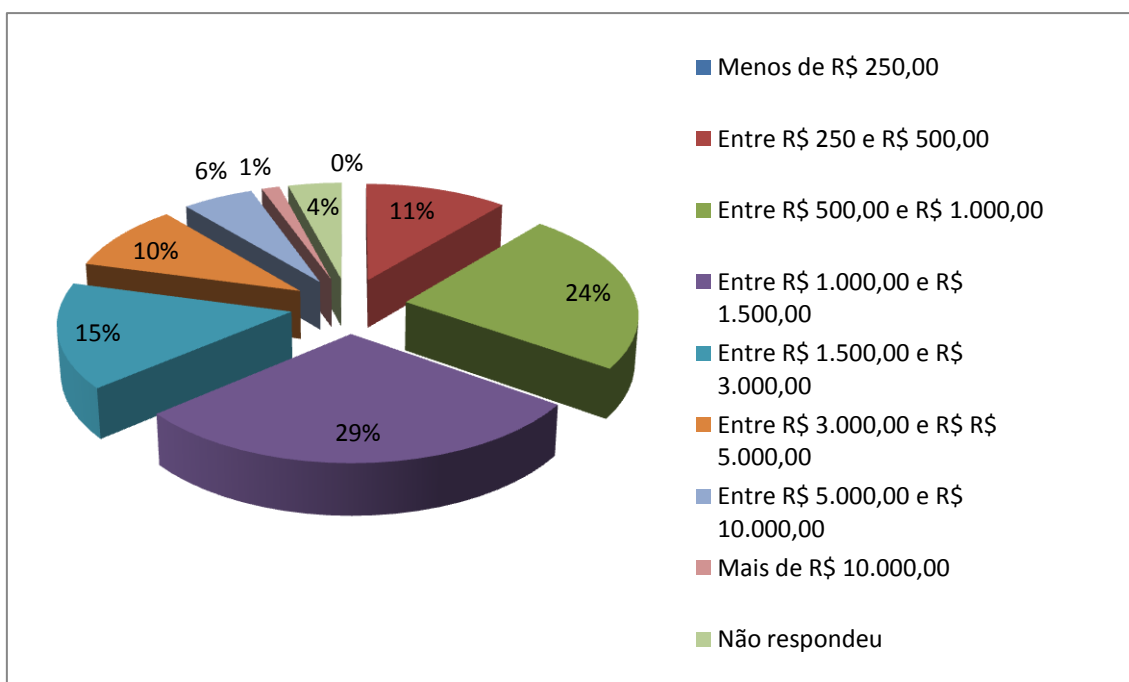
Dessa forma, para ratificar a análise, perguntamos aos estudantes se contribuam na renda de suas famílias e os estudantes assim se posicionaram:

**Gráfico 17 – Indicação de contribuição com a renda familiar**



Cerca de 75% dos estudantes declararam não contribuírem com a renda familiar, o fato se justifica por não trabalharem. Para complementar a análise, indagamos qual era sua renda familiar e percebemos que ser interessante relacionar os quadros da participação dos estudantes na renda familiar com o da renda familiar. A seguir representamos:

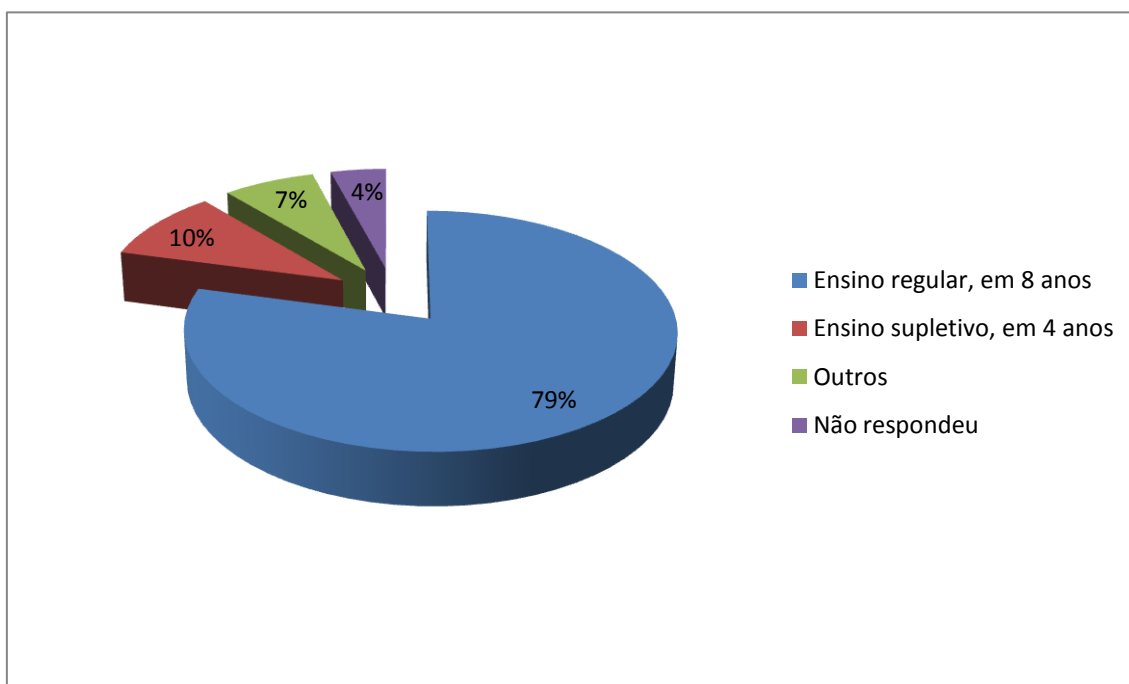
**Gráfico 18 – Renda familiar**



A relação entre a renda per capita dos estudantes e sua renda familiar se torna interessante para a análise porque apesar da renda familiar, da maioria dos entrevistados (cerca de 69%), se caracterizarem como baixa, não passando dos R\$1.500,00 reais por mês, eles não contribuem para essa renda. Essa situação econômica, confirma que os estudantes da EJA e suas famílias pertencem às camadas subalternas. Portanto, são jovens e adultos trabalhadores, tal fato reforça nossa hipótese de que esses jovens e adultos não trabalham porque não há empregos.

Continuando a caracterização do perfil dos sujeitos da EJA, investigamos em quanto tempo eles concluíram o ensino fundamental. A seguir representamos o gráfico relativo ao tempo de curso do ensino fundamental, que nos proporcionará, entre outras coisas, saber se os alunos desistiram de estudar ou foram reprovados no ensino fundamenta. Também queríamos entender se o motivo da distorção série/idade dos estudantes se dá porque foram reprovados no ensino fundamental ou evadiram no ensino médio, ou ainda, se a distorção foi causada porque não tiveram oportunidade de cursar o ensino médio.

**Gráfico 19 – Tempo de conclusão do ensino fundamental**



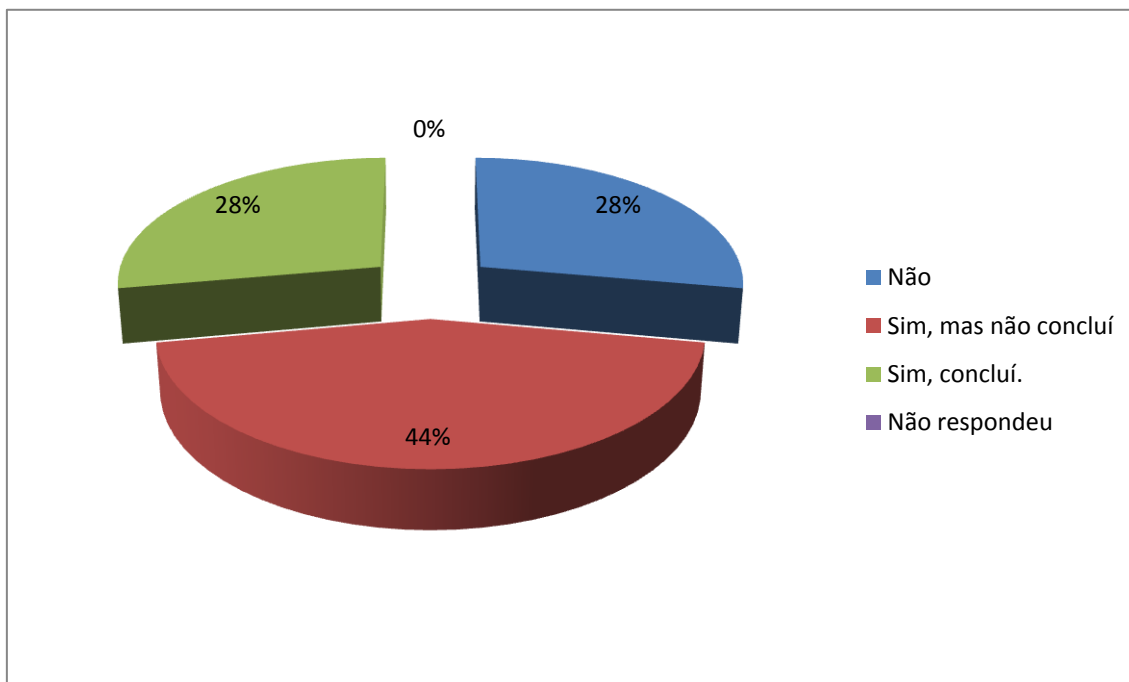
Constatamos que 79% dos alunos concluíram o ensino fundamental em 8 anos, o que significa que a distorção série/idade se deu no ensino médio e

pode ter sido causada por falta de oportunidades para cursar o ensino médio, uma vez que sua oferta só se tornou obrigatória recentemente. Também podemos inferir que o ensino médio pode ter sido a etapa que causou as desistências e reprovações dos discentes.

Chamamos a atenção para o fato da maioria dos alunos ter cursado o ensino fundamental em 8 anos, e mesmo assim serem considerados pelos professores alunos com pouca base de conhecimentos para cursarem o PROEJA. Lembramos que esses jovens podem ter sido oriundos da aprovação automática, promovida por alguns sistemas de ensino, mas como esse não é o foco dessa pesquisa não aprofundaremos a questão.

Na sequência, perguntamos aos alunos se já tinham concluído ou iniciado o ensino médio quando ingressaram no PROEJA, com objetivo de complementar as informações da nossa análise, quanto ao público que frequenta o PROEJA:

**Gráfico 20 – Indicação se já haviam concluído o ensino médio**



Verificamos que 28% dos estudantes já possuíam o ensino médio, e que outros 44% estavam cursando. Os alunos justificaram esse retorno ao ensino

médio, como uma forma de prepararem-se para o mercado de trabalho, para o vestibular e para o ENEM.

Encontramos, também, entre os entrevistados, dois alunos que já haviam iniciado o ensino superior e, indagamos que motivo os levou a voltar ao ensino médio, obtivemos como resposta que acreditavam que um curso de ensino médio integrado a formação profissional lhes daria mais chances de ingresso no mercado de trabalho, com maior rapidez, e que a bolsa de assistência estudantil oferecida pelo Programa e o Rio Card – bilhete gratuito de transporte - os auxiliavam no custeio do ensino superior. Aparece aqui, mais uma vez, na fala dos alunos, a ideia de que a qualificação é necessária para o alcance do emprego. Os alunos já possuem o ensino médio, já cursam o ensino superior, e ainda assim, acreditam que não estão qualificados para o mercado de trabalho. Isso mostra a força hegemônica da ideologia dominante.

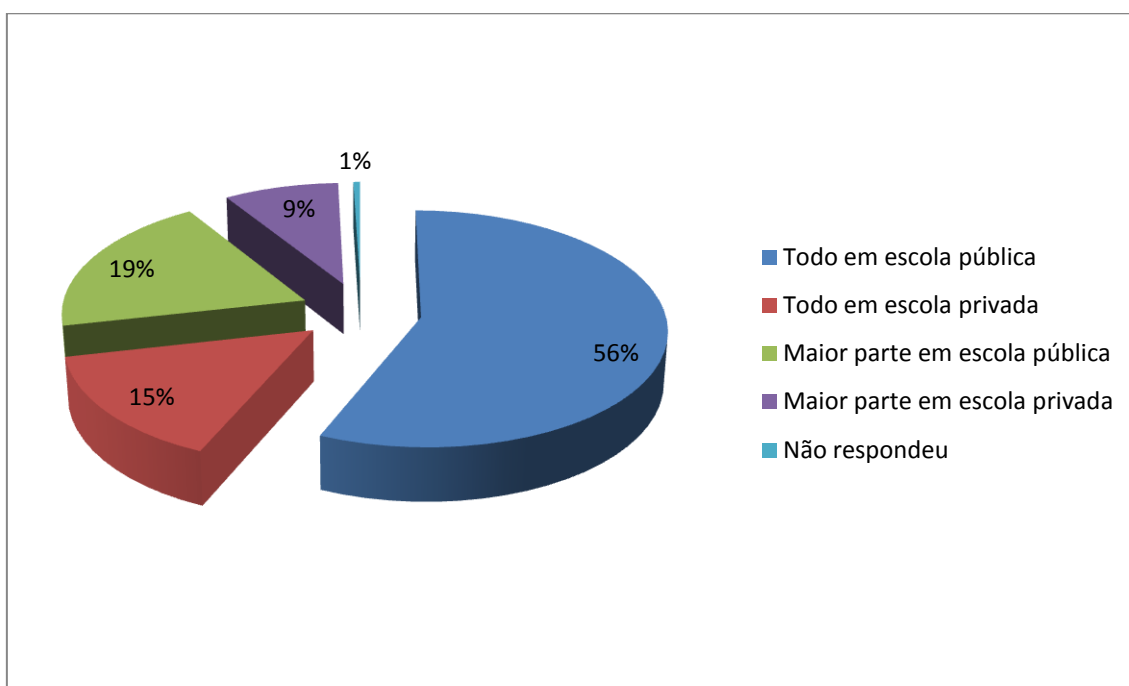
Outro fato que reitera nossa análise sobre a inculcação da ideologia dominante nos jovens é que eles têm migrado do ensino regular para a modalidade EJA, e especificamente optam pelo PROEJA, por ser o único curso da instituição onde o acesso é facilitado, assim apesar de terem que voltar a fazer o ensino médio, fato bastante presente no Programa, os alunos preferem fazê-lo e conciliá-lo com um curso profissionalizante. Essa preferência também se dá pelo fato da instituição ser tradicional no ensino profissionalizante.

No caso do IFRJ a baixa demanda pelas vagas, contraditoriamente, se apresenta pelo fato de o Programa limitar a idade de entrada em 18 anos e do curso ser oferecido no turno da tarde, dificultando a procura pelos alunos adultos que trabalham, contribuindo para que o público do curso tenha características juvenis.

Procuramos a seguir verificar se os jovens do PROEJA eram oriundos de escolas públicas ou privadas, na intenção de complementar a análise do perfil dos alunos da EJA, assim como, para percebermos de onde vêm as dificuldades de aprendizagem relatadas pelos professores:



Gráfico 21 – Declaração de origem escolar

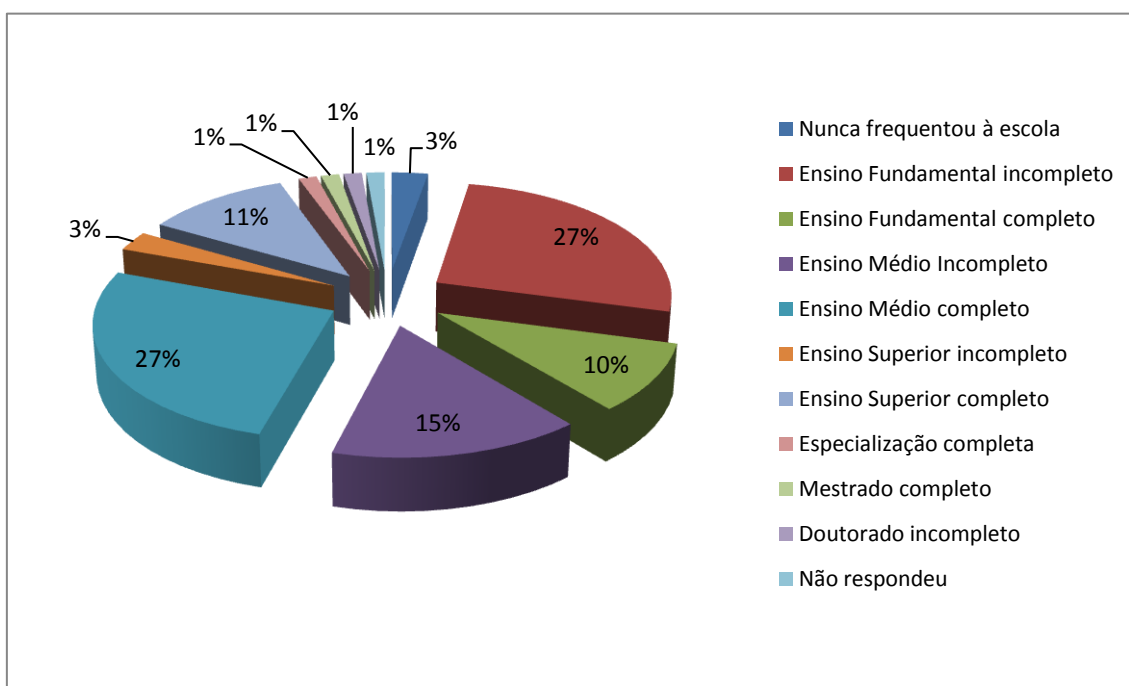


A maior parte dos estudantes são oriundos de escolas públicas, onde 56 % cursou toda a vida escolar e 19% cursou a maior parte dos estudos nas escolas públicas. Dos entrevistados, 15% declarou que estudaram em escolas particulares por toda a vida escolar.

Voltamos à questão da falta de conhecimentos necessários, mencionada pelos professores, que os alunos apresentam para cursarem o PROEJA. Se os alunos são, na sua maioria, oriundos de escolas públicas não devemos responsabilizá-los por isso e sim a qualidade da educação que receberam. Entretanto, essa responsabilização não pode ficar em torno da escola, mas na falta de condições objetivas que as escolas oferecerem por causa de seus vários problemas estruturais. Acrescida da falta de formação e valorização dos profissionais da educação, promovidas pelo modelo societal capitalista, dependente, em que se insere a sociedade brasileira.

A próxima pergunta que fizemos procurou investigar o perfil cultural das famílias dos alunos. Para tanto perguntamos a eles qual o grau de escolaridade de seus pais:

Gráfico 22 – Declaração de escolaridade dos pais



O perfil cultural baseado nas informações do gráfico anterior, no que tange à escolarização das famílias, apresentou que 3% dos pais nunca frequentou a escola, que 27% têm o ensino fundamental incompleto, 10% têm ensino fundamental completo, 25% possui o ensino médio incompleto e 27% o ensino médio completo. Esse quadro nos remeteu a classe à qual pertence o público da EJA (PROEJA). Como vemos, a maioria de seus pais têm baixa escolaridade, portanto, pertencem às camadas subalternas, o que mostra a perpetuação de uma massa de excluídos dos direitos humanos fundamentais, “necessários” à manutenção do sistema capitalista. Deixa clara a reprodução da sociedade de classes, onde os filhos dos excluídos serão também excluídos.

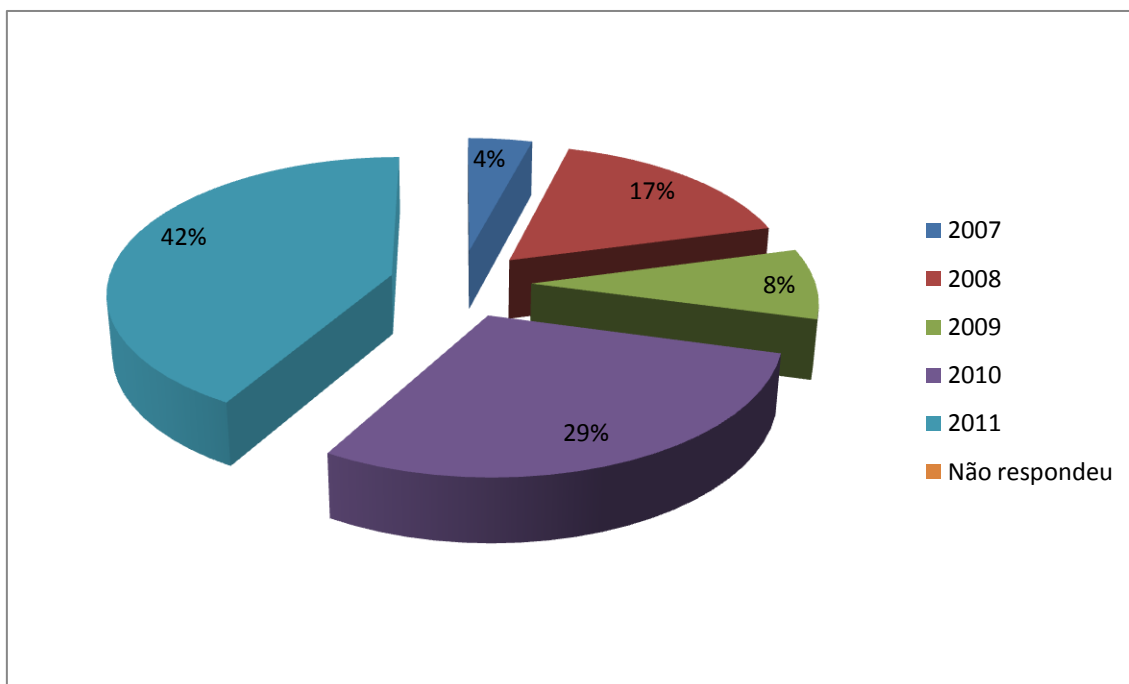
Em seguida, faremos a análise do curso do Programa oferecido no IFRJ, baseados na fala dos estudantes para ratificar o entendimento de como se materializa o programa nessa instituição, quais seus limites e possibilidades. Pois acreditamos que será elemento importante para evidenciar nossa hipótese.

### 3.6. A análise do PROEJA no IFRJ *Campus* Nilópolis reiterada pelas entrevistas com os estudantes.

A fim de apresentarmos uma análise mais substancial, entedemos que seria importante que ela fosse realizada a partir dos vários sujeitos envolvidos no fenômeno. Assim, apresentaremos a seguir a análise do Programa a partir dos questionários aplicados aos alunos. Nas respostas, pretendemos encontrar elementos que corroborem com a hipótese da pesquisa.

Para prosseguir com a análise, perguntamos aos estudantes quando iniciaram o curso do programa. Com a questão tivemos a intenção de verificar os índice evasão e reprovação.

Gráfico 23 – Ano de ingresso no IFRJ *Campus* Nilópolis



Verificamos que a maior parte dos alunos entrevistados ingressaram no curso entre os anos de 2011 e 2010, 42% e 29% respectivamente, o que revela

uma concentração de alunos nos primeiros períodos, enquanto que nos outros períodos o número de alunos cai vertiginosamente, nos levando a entender que o fato se deve pelo grande número de alunos reprovados ou evadidos. Como podemos observar, pelo gráfico, só 4% dos alunos que ingressaram em 2007 são os concluintes do curso.

Fica evidenciada a falta de eficiência do Programa em manter os alunos na escola e aponta o caráter excludente do curso, nos termos do que Kuenzer cita abaixo:

[...] a exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de outra lógica (KUENZER, 1998 p. 1154).

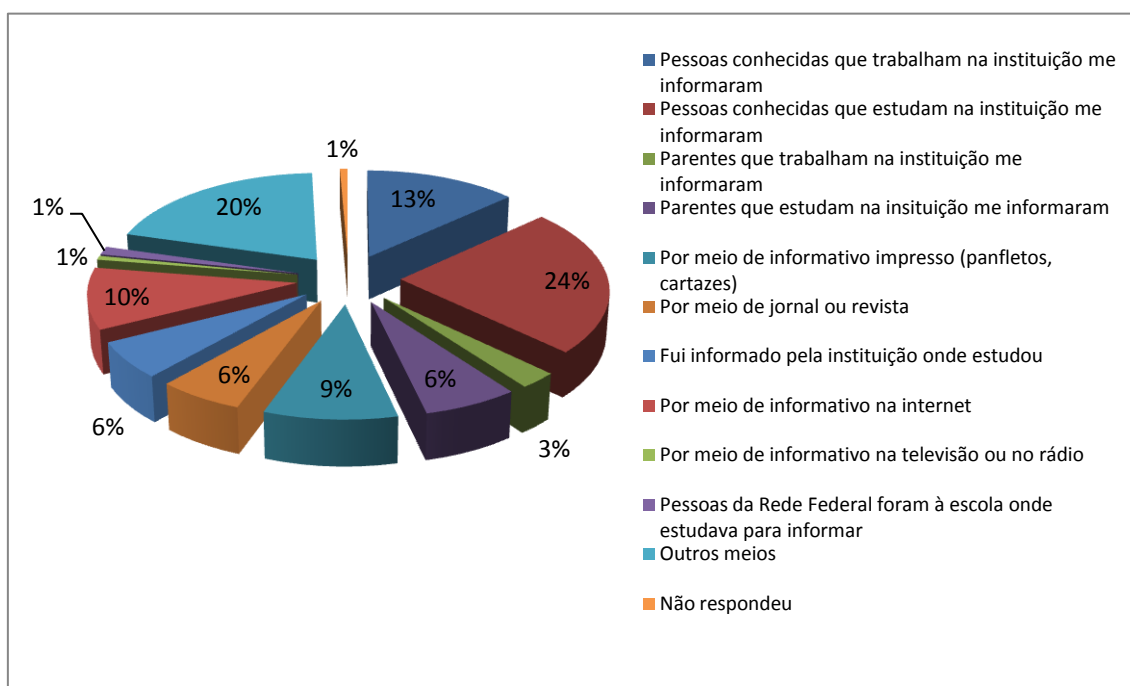
Os altos níveis de evasão e reprovação do Programa, sugerem, que ele faz parte do projeto neoliberal dominante, que oferta a educação profissional para dar uma resposta às camadas subalternas e acalmá-las, no entanto, não se preocupa com a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes. É necessário que haja, na lógica neoliberal e da acumulação flexível, uma imensa parcela da população apta aos trabalhos precários. Dessa forma, os alunos ao serem excluídos da escola estão aptos a serem incluídos de forma precária no mercado de trabalho. Ao tempo, a escola forma o que podemos chamar de exército industrial de reserva para o mercado de trabalho. A escola cumpre, então, dois papéis importantes para manutenção do modo societal do capital. O insucesso fica por conta dos indivíduos, mascarando o desemprego estrutural, porque nessa lógica, o governo oferta a qualificação “necessária” ao emprego, mas se os sujeitos não conseguem concluí-la e justifica-se a sua não inserção no mercado formal de trabalho, pelo seu fracasso, isentando o Estado e a escola.

Para continuar nossa investigação acerca da verdadeira intenção do Estado em promover a ampliação da oferta da educação profissional, sem, no entanto, romper com o modelo capitalista perguntamos aos alunos como ficaram sabendo do curso ofertado pela instituição. Porque uma das questões que nos incomoda é o fato dos cursos não serem muito procurados, em todas as instituições ofertantes por relato da coordenação do Programa no *Campus/IFRJ Nilópolis*, que nos informou ainda, que o curso é muito pouco divulgado.

Verificamos que no *Campus* pesquisado, já houve processos seletivos, em que não se formaram turmas para o segundo semestre letivo, ocasionando, por várias vezes a prorrogação das inscrições ou a chamada de outro processo seletivo. Segundo dados da Pró-Reitoria do IFRJ o curso tem uma procura muito baixa. Atribuímos à baixa procura, principalmente, a pouca divulgação do Programa, relatada também pela coordenação do curso. Alertamos para o fato de que essa insuficiência na divulgação não é um problema focal, já verificamos o mesmo caso em outros *Campi*, apresentado na pesquisa de Paixão (2011). Em outros Institutos, também há a incidência da baixa procura, relatada em encontros regionais e nacionais do PROEJA, como o Seminário Dialogando com o PROEJA, promovido pela SETEC em Campos dos Goitacazes, em 2009, o encontro Diálogos do PROEJA em 2010, promovido pela Universidade Tecnológica do Paraná e o Fórum Mundial de Educação Profissional 2010, realizado em Brasília, em 2010.

Apresentamos abaixo as respostas obtidas que evidenciam o problema da divulgação do curso:

**Gráfico 24 – Declaração de como tomaram conhecimento do curso**



Ao analisarmos o gráfico percebemos que mais de 37% dos alunos ficaram sabendo do curso por amigos que estudam na instituição, ou por funcionários que trabalham nela, ou ainda, por escolas onde estudaram. Outros 9%, ficaram sabendo do curso através de parentes que estudam ou trabalham na instituição somando um total de 46%. Os outros 54% ficaram sabendo de maneira diversa, como pode ser observado no gráfico. Os dados evidenciam que não há uma chamada pública ou mesmo uma ampla divulgação dos cursos.

A pouca divulgação do Programa não pode ser considerada um problema pontual ou desinteressado, demonstra a falta de empenho, por parte das autoridades, pela formação das massas de excluídos. Interpretamos o descaso pela divulgação do programa como parte de uma estratégia necessária a manutenção da realidade, pois a formação profissional de toda a população excluída evidenciaria que o problema do desemprego e do subemprego não está relacionado à falta de formação, mas ao próprio sistema metabólico do capital que não comporta a igualdade, segundo Mészáros (2002, p.99), nesse sistema: “a sociedade deve se estruturar de maneira antagônica e específica, já que as funções de produção e controle de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos”.

A próxima questão em análise é a forma de acesso ao Programa. Hoje no *Campus/Nilópolis do IFRJ* o acesso se dá por meio de sorteio, embora, contraditoriamente, os professores achem que o acesso deva se dar por provas de verificação de mérito, como acontece com os outros cursos. A opinião dos professores e dos próprios estudantes é que, com o acesso por sorteio, não há valorização do curso. Por parte dos docentes, querem o acesso por prova para evitar que os estudantes entrem no curso sem “preparação”, pois acreditam que o alto índice de reprovação deve-se a esse fato.

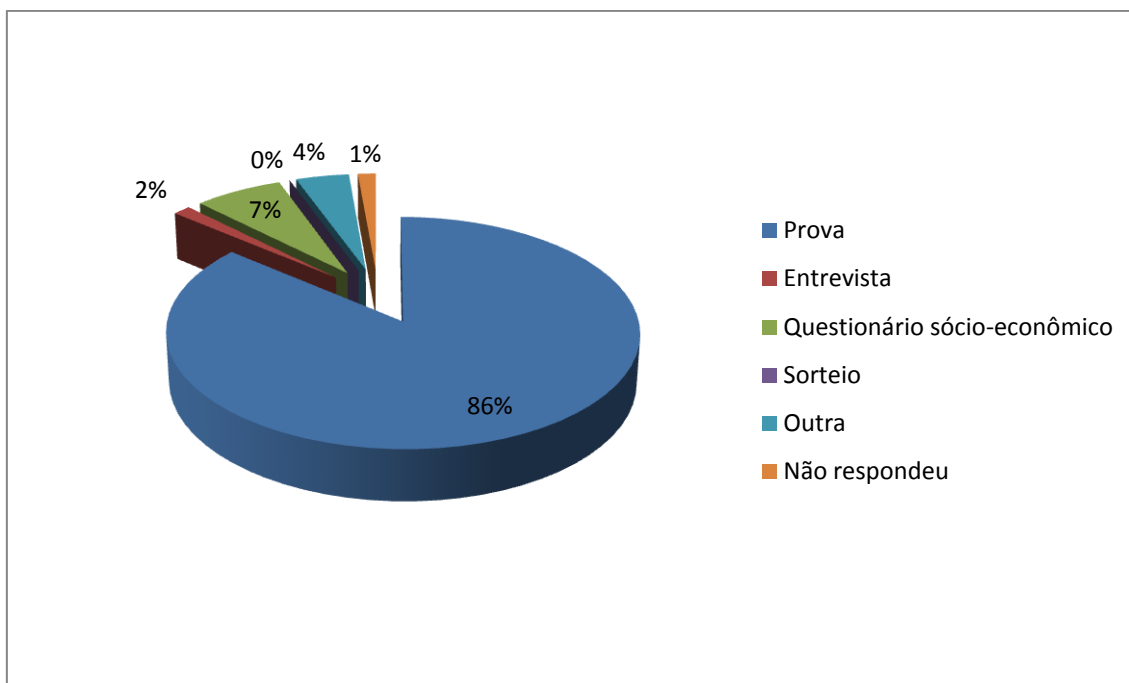
O pensamento desses docentes demonstra a reprodução do discurso hegemônico, que culpa os sujeitos por seu próprio fracasso. Desconsideram que a presente realidade se dá porque estes sujeitos foram vítimas de um processo excludente e dual de educação, oferecido às camadas subalternas; assim como esquecem que, como professores da EJA, devem ter o compromisso de elaborar propostas e estratégias diferenciadas para oportunizar a esses sujeitos o direito a aprendizagem. Os professores, dessa forma, revelam que não se reconhecem nessa classe social, classe para si e, assumem o ideário da classe hegemônica. A escola que os recebem, por sua parte, deveria oferecer condições para prover a adequação ao nível de ensino.

Os estudantes entrevistados, que por sua vez, em sua maioria, entraram por concurso e concordam com a idéia da seleção por mérito, reproduzindo, contraditoriamente, o discurso hegemônico da competitividade. Acreditam que ao entrarem por sorteio não seriam reconhecidos, seriam discriminados.

Apesar dos professores e dos estudantes acreditarem que a melhor forma de acesso deva se dar por mérito acadêmico. Acreditamos que essa forma de seleção pactua com o modo excludente da sociedade de classes e impede o amplo acesso das camadas subalternas à escola. Prova disso é que quando o acesso ao curso se dava por concurso, segundo os coordenadores do curso, os estudantes das escolas públicas, ao serem convidados a participar do curso, revelavam que não teriam chances e desistiam sem mesmo tentar o concurso.

A seguir, apresentamos o gráfico relativo à forma de acesso dos alunos do PROEJA *Nilópolis*:

Gráfico 25 – Forma de acesso à instituição



Como observamos no gráfico, a maioria dos estudantes entrevistados acessou o curso por prova, o que justifica seu pensamento de que o acesso deva, mesmo, se dar por provas.

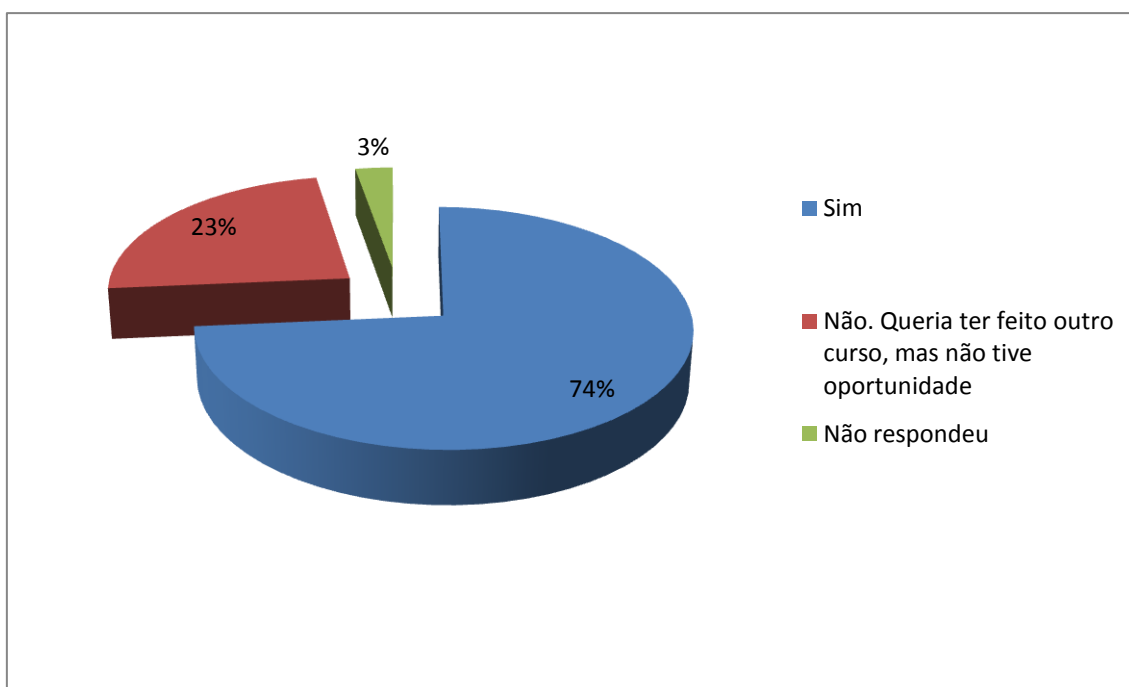
Assim, se unem importantes determinantes: o Programa se dá como uma ação focal, como nos diz Rummert (2007) e como outros implementados pelo governo brasileiro, que adota as mesmas práticas que têm sido recorrentes em governos anteriores. Essas práticas, apresentadas com nova roupagem, continuam com a mesma essência das anteriores; não garante a universalização do direito ao acesso e à permanência em escola de qualidade para todos; dirige-se à população pobre que deve continuar na base da pirâmide socioeconômica e, para tanto, recebem uma formação que pré-determina seu futuro e que, nessa ordem, não se pretende transformar.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar a experiência do PROEJA no IFRJ como parte da nova pedagogia política para a manutenção do consenso em



torno dos ideais hegemônicos do capital. Para obtenção de tal consenso, é necessário que haja a conformação dos trabalhadores com tal projeto. Para conseguirmos identificá-la dirigimos aos estudantes a próxima pergunta, que trata de sua satisfação acerca do curso, para verificarmos o nível de conformação dos estudantes.

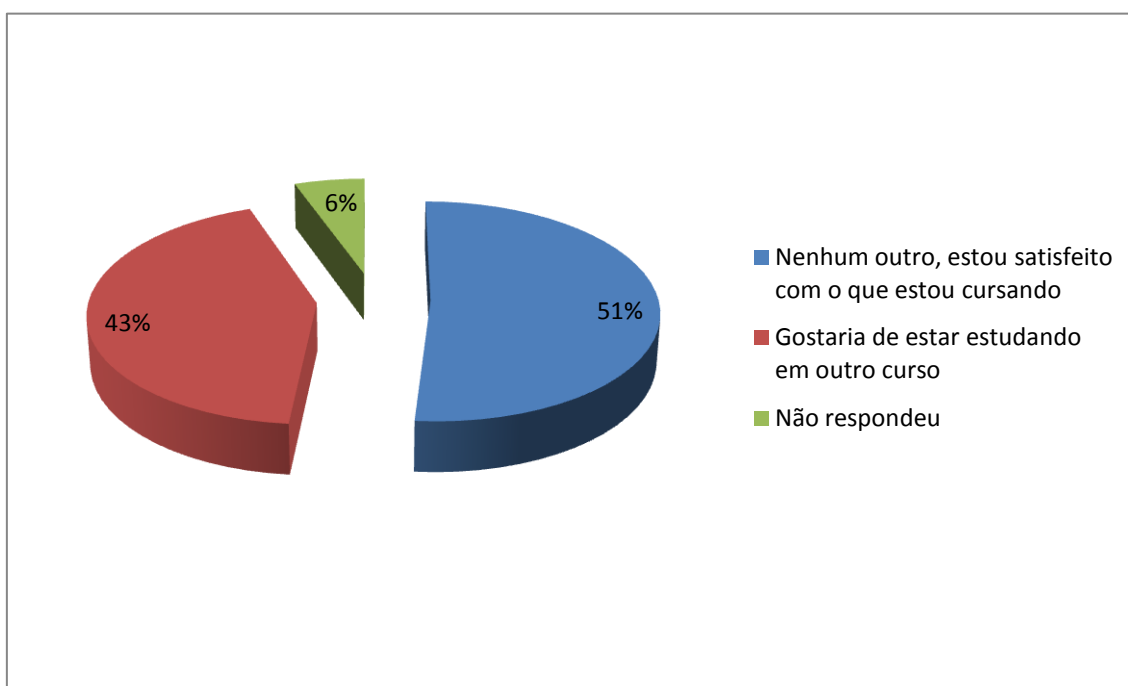
**Gráfico 26 – Índice de satisfação com o curso ofertado**



Quanto à questão da conformação podemos dizer que os estudantes estão verdadeiramente conformados com sua condição, porque 74% dos entrevistados respondeu que estão satisfeitos com o curso.

Dessa forma, a próxima pergunta dirigida aos estudantes, no sentido de complementar a análise foi a respeito da satisfação com a área de formação profissional do curso. Perguntamos aos estudantes se essa era a área que gostariam de estar cursando. Abaixo representamos as respostas:

Gráfico 27 –Gostariam de ter feito outro curso



Como podemos verificar pela representação, 43% dos estudantes gostariam de ter optado por outro curso, se lhes tivesse sido ofertado. Começamos, então, a relacionar a satisfação declarada na questão anterior com uma possível conformação.

O curso ofertado pelo Programa é o de informática, e segundo alguns gestores e professores entrevistados, a escolha partiu de um catálogo do MEC/SETEC, onde havia uma relação de cursos técnicos que poderiam ser ofertados. A opção foi feita pelos coordenadores dos outros cursos existentes na instituição, em reunião de colegiado, onde foram observadas, mediante a emergência da instalação da ação, as condições objetivas da infraestrutura. Eles escolheram o curso de Manutenção e Suporte em Informática – MSI por levarem em consideração a possibilidade dos estudantes poderem atuar de forma autônoma, ou melhor, de serem pequenos “*empreendedores*”. Embora a instituição tivesse tradição nos cursos de Química e de Controle Ambiental, constatamos que a não opção por estes, previa a possibilidade de os egressos não conseguirem se inserir no mercado de trabalho, em especial por dois motivos: primeiro pelas próprias perspectivas do mercado; segundo pelos professores acreditarem que os alunos não teriam condições de acompanhar os cursos nas áreas já ofertadas.

Faltariam conhecimentos prévios a eles, exigidos por esses cursos. A justificativa se deu também pelo fato dos estudantes estarem há muito tempo afastados da escola e por pertencerem a uma camada social com sérios problemas sociais, o que, na concepção dos docentes, os levaria a não ter tempo para se dedicarem aos estudos, entre outras questões. Há nesse pensamento um claro preconceito por parte do corpo docente.

Assim, destacamos o que Mézáros *apud* Rummert (2008) nos diz sobre a pré-determinação dos indivíduos na sociedade de classes:

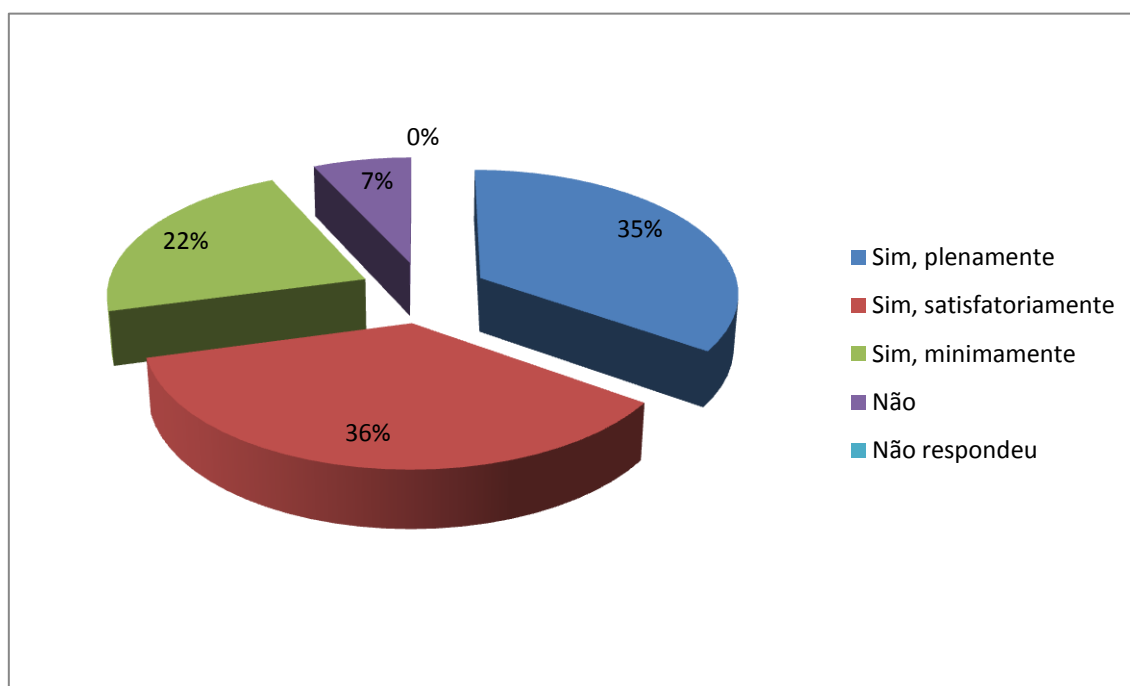
Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre por um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

Observamos que a formação da classe trabalhadora já lhes é atribuída de antemão, sem que possam fazer escolhas acerca do que pretendem para suas vidas. O Programa, não só no IFRJ, direciona a classe trabalhadora, pois restringe a opção de área de formação, quando oferece apenas uma possibilidade para a comunidade. A escola, que tem a intenção de incluir, deveria ofertar cursos em todas as áreas do conhecimento, a todos os indivíduos, porque tem o mesmo direito.

Os alunos têm desejo de estudarem em outras áreas de formação, prova disso é que quando perguntados a respeito de qual curso gostariam de fazer, responderam: desde os próprios cursos da instituição até cursos de inglês ou moda. Portanto, compreendemos que as expectativas dos estudantes não são respeitadas, eles sequer são ouvidos quanto ao que pretendem cursar. Não se deve esquecer que os cursos são ofertados a pessoas adultas, autônomas, trabalhadores e, portanto, com plenas condições de escolher o que querem para seu futuro.

A próxima pergunta que fizemos aos estudantes se referiu ao atendimento das expectativas dos estudantes em relação ao curso oferecido:

Gráfico 28 – O curso oferecido atende suas expectativas



Como se pode observar 35% dos discentes responderam que o curso atende plenamente as suas expectativas, 36%, que atende satisfatoriamente; 22%, que minimamente e 7% que o curso não atende as suas expectativas. A questão em análise deu aos discentes a possibilidade de explicarem suas respostas, para que pudéssemos aprofundar a análise e tecer considerações mais profundas sobre o fenômeno. Apresentamos as falas, que assim foram categorizadas:

– “Porque o PROEJA não muda de horário, pois a minha turma tem 15 pessoas, mais a maioria esta querendo trabalhar, daqui a pouco os professores não terão alunos; o horário da parte da amanhã seria ótimo ou à noite. Pessoas estão me procurando para levar esse assunto à coordenadoria, pois o ramo de trabalho está oferecendo horário de 6 horas por dia, em 6 dias para jovem, aqui não pode trabalhar na parte d’amanhã e nem à parte da tarde, ai eles tem que sair”..

– “Falta de aula prática de informática”.

– “Precisamos sair dos estereótipos de PROEJA, as matérias são corridas e sem conteúdo para encarar um vestibular. Cadê o laboratório de Hardware”.

– “Queremos um laboratório onde possamos montar e desmontar as máquinas (computadores)”.

– “Sim, sendo o curso de manutenção em informática, os alunos necessitam de uma oficina para conviver com o lado prático do curso, (montagem e desmontagem)”.

– “Esse curso precisa de aulas práticas, não temos”.

–“Na verdade, falta este laboratório o mais importante para a formação”.

Os entrevistados demonstraram, contraditoriamente, que há insatisfação com o curso. Comparando suas falas e as dos professores, entendemos que o oferecimento do curso no turno da tarde é um determinante quanto à insatisfação dos estudantes, pois o curso nesse horário os impede de trabalhar, e muitos necessitam fazê-lo, como observado no perfil dos estudantes. Reclamam também do currículo do curso quanto à oferta de disciplinas de forma aligeirada, e que o curso não os proporciona preparo para o vestibular.

Os alunos destacaram também a ausência de laboratórios de hardware. Esse problema é estrutural do curso, que foi implantado às pressas para cumprir o decreto governamental. A questão de falta de estrutura no curso, no entanto, não se restringe ao momento da implantação, se perpetua como marca perene, ou seja, não é uma questão passageira, ou pontual, bem como, a concepção equivocada de currículo integral e a falta de entendimento das especificidades da educação de jovens e adultos, levando-se em conta, que o Programa tem seis anos de implantado. Ressaltaram também que o curso é estereotipado, pelo conceito de PROEJA.

No que se refere ao aligeiramento, Gramsci *apud* Rummert (2010) alerta que “nenhuma contingência histórica justifica as práticas de aligeiramento na educação da classe trabalhadora”. A realidade descrita corrobora com o que Ventura (2011) diz sobre a EJA: a concepção do Programa aponta para o caráter desqualificador atribuído a educação da classe trabalhadora, como o curto tempo de duração dos cursos e a falta da intenção de dar continuidade ao processo educativo, caracterizando uma formação em si mesma. Fica notório que o Programa não avançou na organização curricular, para a educação de jovens e adultos, que privilegie a redefinição da estrutura, duração, horário, organização, currículo, ou seja, concepções que dêem identidade a um curso de EJA, a um modelo pedagógico próprio que responda “à variedade de situações trazidas para o âmbito escolar pela diversidade que caracteriza os jovens e adultos da classe trabalhadora que concorrem a esse espaço-tempo pedagógico formal” (RUMMERT, 2011).

Continuando a análise verificamos que o curso ocorrer no turno da tarde, dificulta não somente os alunos a trabalharem, como também de realizarem o estágio curricular.

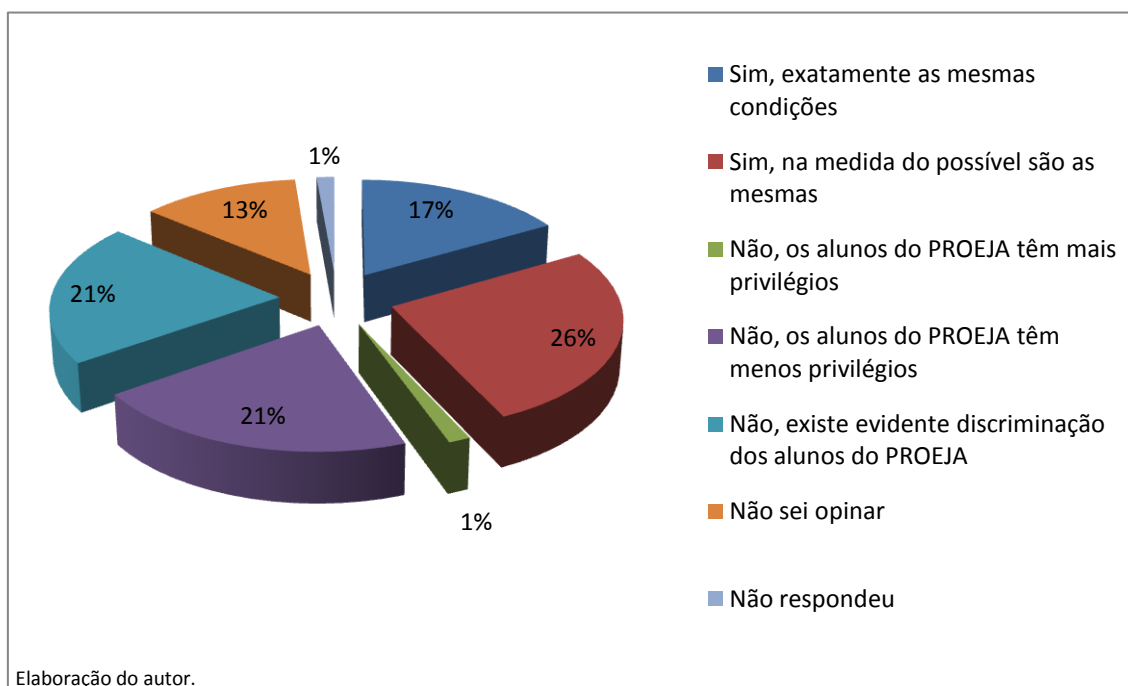
Constatamos também que o laboratório de hardware, disponível para o curso, é pequeno e sofre com a falta de materiais para serem manipulados pelos alunos, como notebooks, computadores mais modernos, impressoras, redes e cabos de redes. O laboratório de software é o mesmo utilizado por todos os outros cursos da instituição, inclusive os de graduação e pós-graduação, ocasionado congestionamento nos horários de utilização e avarias nas máquinas. Outro problema identificado é que os laboratórios têm restrição de instalação, por parte da reitoria, de softwares para serem utilizados nas aulas. O departamento de informática, que se situa no prédio da reitoria, Rio de Janeiro fica longe do *Campus* – causa do impedimento da instalação de determinados tipos de softwares, necessários às aulas do curso – que também não são instalados sob a alegação de que podem oferecer risco de ocorrência de vírus nos sistemas. A Reitoria, segundo a direção da escola, quando questionada a esse respeito, informa que não há viabilidade institucional para construir um laboratório específico só para o curso do PROEJA.

Entendemos que se torna necessária a formulação de projetos pedagógicos específicos, em que o perfil do aluno da EJA e suas situações concretas de produção individual e social de existência constituam o núcleo básico da organização do projeto (RUMMERT, 2011).

Em que pese à intenção, por parte da equipe pedagógica, que formulou o primeiro projeto político pedagógico do curso, de estruturar o curso por projetos de trabalho, com eixos articuladores, recuperação paralela e avaliação diferenciada dos outros cursos da instituição, a materialidade do Programa demonstra que tais iniciativas ainda são incipientes diante das demandas a serem atendidas, como a própria formação específica dos professores, a adequação do horário do curso e a melhoria da infraestrutura.

Também julgamos importante perguntar aos alunos se consideravam ter as mesmas condições de tratamento que os alunos dos outros cursos do Instituto e obtivemos o seguinte quadro de respostas:

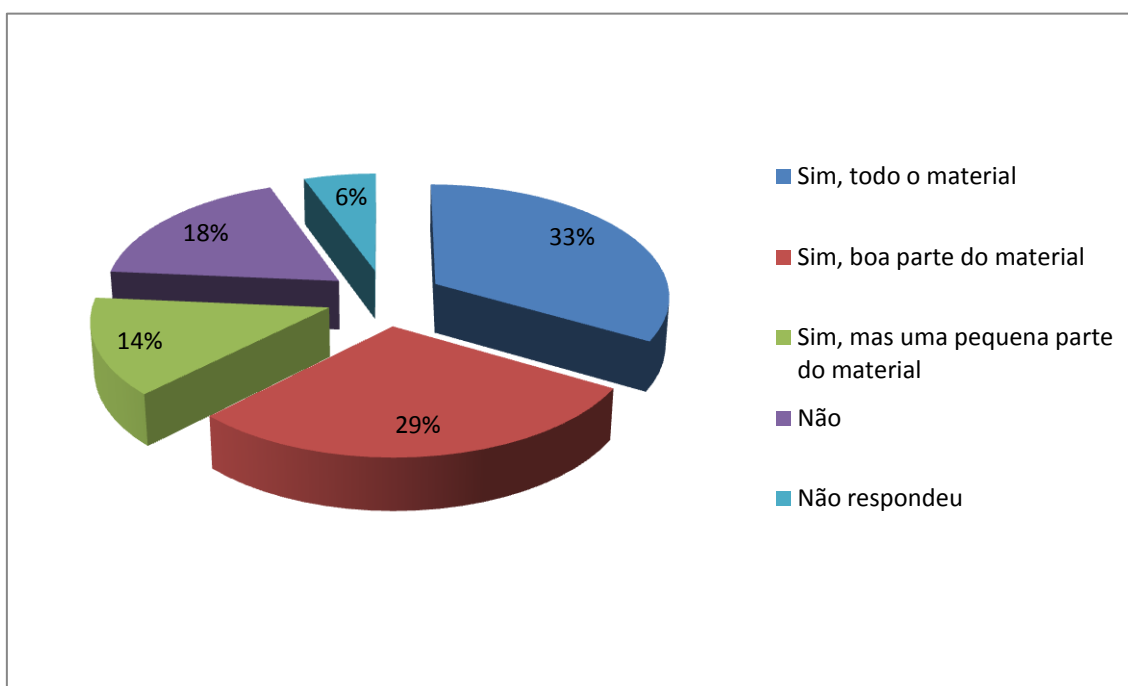
Gráfico 29 – As condições de tratamento do PROEJA são as mesmas que as dos outros cursos



Dos alunos entrevistados, 42% consideram que não têm o mesmo tratamento dos alunos dos outros cursos; 26% disseram que têm o mesmo tratamento, na medida do possível; e 26% disseram que têm exatamente as mesmas condições de tratamento. As respostas revelam, novamente, a contradição no que diz respeito à satisfação com o curso, apontada anteriormente, pelos estudantes, e reafirma nossa hipótese de que a tal satisfação trata-se, na verdade, da conformação dos indivíduos promovida pela ideologia dominante.

Para continuarmos a análise, da qualidade do curso na visão dos estudantes, dirigimos a próxima questão a respeito do material didático, com a finalidade de explorar ao máximo o entendimento das condições objetivas dadas aos alunos da EJA, para que consigam permanecer no curso e obter uma formação de qualidade. As respostas como podemos ver a seguir:

Gráfico 30 - Seu curso lhe oferece material didático (apostilas, softwares, livros etc.)

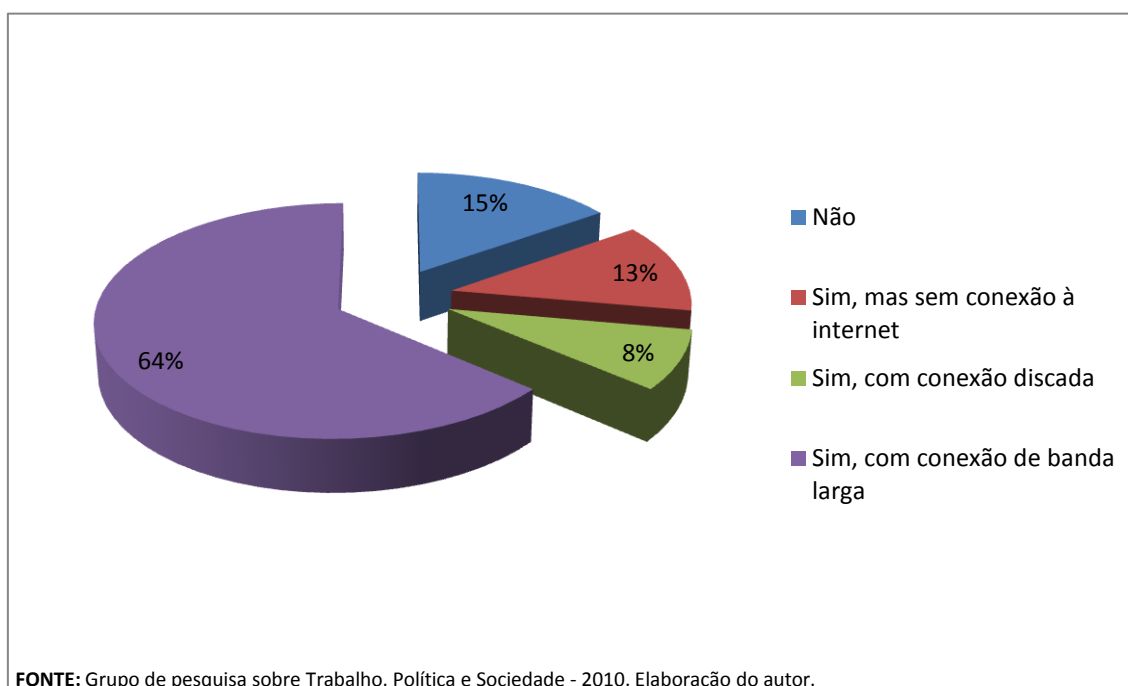


As respostas apontaram, que 62% dos alunos acreditam que recebem todo o material didático necessário a sua formação ou, pelo menos, a maior parte dele. Verificamos, na instituição, que os alunos recebem os livros do Programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, assim como os outros alunos dos cursos técnicos. Mas, identificamos também, que o curso não tem uma produção específica de material didático para o PROEJA, que privilegie a questão do currículo integrado. Em que pese a produção de alguns materiais elaborados pelos professores do curso, ainda não se faz presente nessas produções o trabalho como princípio educativo, que incorpore a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, que concorra para formar jovens e adultos capazes de atuar como dirigentes e não apenas como governados, que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que sirva aos estudantes trabalhadores do conhecimento das leis da natureza, das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade ( GRAMSCI *apud* RUMMERT, 2010).

Como o curso do Programa é na área de informática, assim, perguntamos aos estudantes se tinham acesso a equipamentos de informática em suas casas:



**Gráfico 31 - Indicação se tem computador em casa, caso tenha, tipo de conexão com a internet**

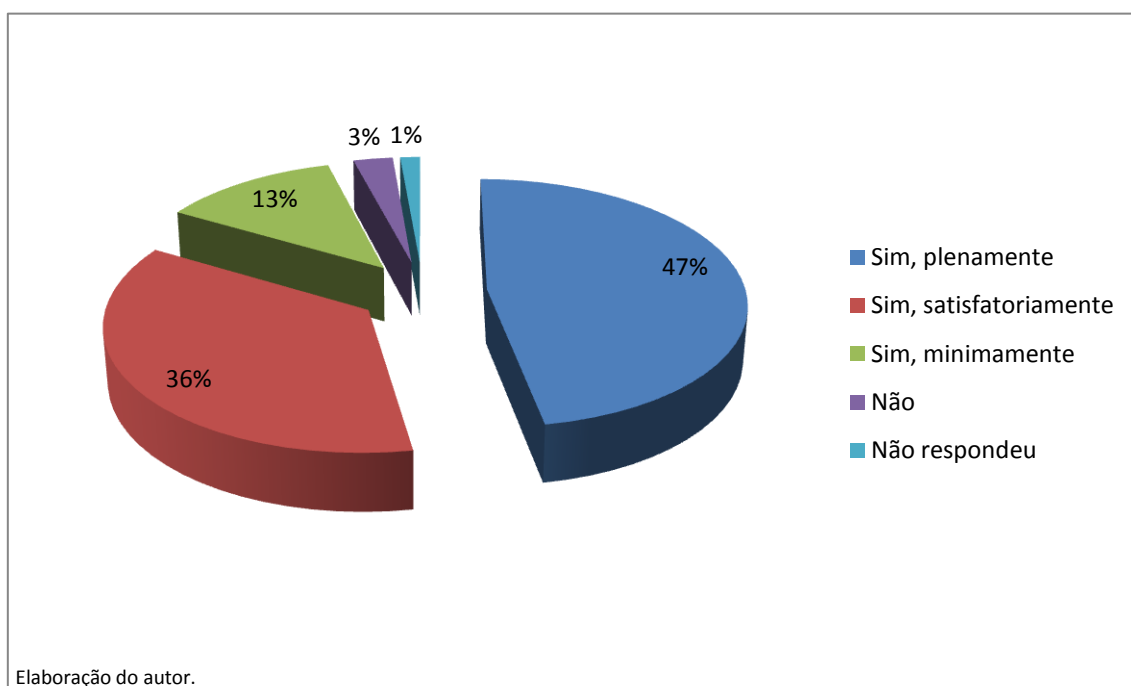


Constatamos que a maioria dos estudantes têm computadores em casa, 64%, inclusive com acesso a internet de banda larga; que 8% têm acesso à internet por meio de conexão discada; 13% têm computadores, sem acesso à internet; e 15% não têm acesso. Esse dado, confirma os hábitos urbanos dos estudantes, já mencionados anteriormente, como perfil cultural. Esses vivem em cidades com características de cidade dormitório, com pouco acesso a formas diversificadas de atividades culturais, o que talvez justifique o grande acesso às novas tecnologias da informação, apesar de suas condições econômicas.

Os professores declararam que o fato dos estudantes serem usuários da informática, como ferramenta de informação, não se faz relevante para facilitar o processo de aprendizagem, pois os estudantes a utilizam como modo de inserção em redes sociais.

A próxima questão dirigida aos estudantes tratou da expectativa dos alunos quanto à possibilidade do curso ampliar suas chances no mercado de trabalho, e como podemos observar a seguir:

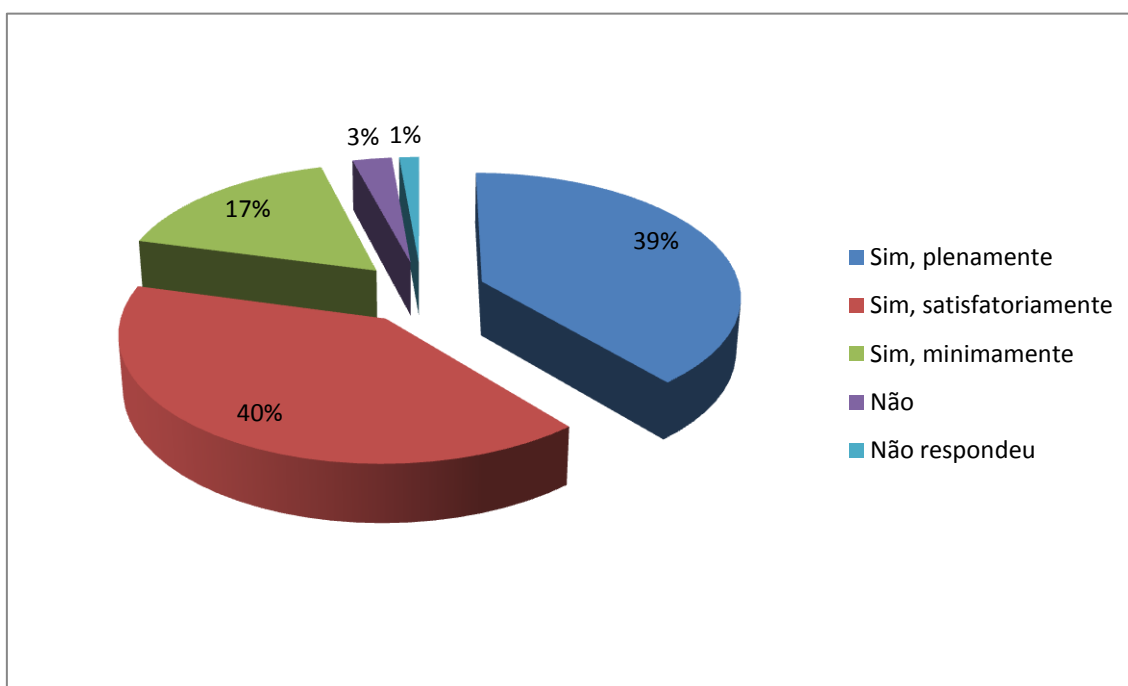
Gráfico 32 - Indicação se acredita que o curso poderá ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho



O relato dos estudantes de que o curso ampliaria plenamente suas possibilidades no mercado de trabalho, ficou em torno de 47%; de ampliaria satisfatoriamente, em torno de 36%; 13% minimamente; que não ampliaria 4% e 1% não respondeu. Essas respostas nos permitem concluir que os estudantes depositam expectativas de ampliação das possibilidades de melhorar sua colocação no mercado de trabalho, ou até mesmo de inserirem-se nele por meio da qualificação profissional. Essa crença reproduz o ideário hegemônico neoliberal de investimento em capital humano. Essa teoria justifica a heterogeneidade da mão de obra, bem como para sugerir soluções acerca do desemprego. Sugere que as diferenças de estratos sociais de trabalho, bem como o acesso a esses, refletem as diferenças nas escolhas dos próprios indivíduos na questão da educação, ou melhor, quanto maior a qualificação, maiores serão as oportunidades no trabalho. É também utilizada para levar os indivíduos a uma conformação ética e moral nos limites do projeto neoliberal (SOUZA, 2011).

Os alunos também acreditam que o curso pode ampliar sua renda mensal, como verificamos ao analisar o quadro seguinte:

Gráfico 33 - Crença de que o curso poderá ampliar sua renda mensal



Observamos com as respostas cerca de 39% plenamente e 40% satisfatoriamente, que as ações governamentais têm cumprido seu papel de conformar as massas, inculcando-lhes a idéia de que são culpadas por não terem emprego ou por se submeterem a trabalhos precários, por não terem qualificação; bastando recorrerem a uma formação profissional e seus problemas estariam resolvidos. Assim o desemprego não seria estrutural. Como já citamos neste trabalho, a qualificação profissional não assegura a ascensão ao mercado de trabalho, tão pouco a melhoria de suas condições.

As falas a seguir ilustram as esperanças depositadas pelos estudantes na formação profissional:

- “Vai melhorar muito com relação a dinheiro e emprego”.
- “Uma “perspectiva” de vida no futuro muito maior”.
- “A esperança de um futuro melhor”.
- “Tudo de bom pra mim esta acontecendo”.

Estamos em um quadro mundial de recessão e precarização do trabalho vivo, nos termos em que apresenta Harvey (1992), vinculadas ao presente processo de reestruturação produtiva e ao receituário Neoliberal:

a) o avanço tecnológico que possibilitará a elevação da mais-valia relativa ao criar desemprego também viabilizou a intensificação da mais-valia absoluta que não desapareceu, antes, se agravou com o desenvolvimento das forças produtivas; b) a acumulação flexível tem feito ressurgir e tem expandido formas de trabalho que Marx considerava tenderem a extinção no capitalismo ou a sobreviverem em condições tais de opressão que se tornariam insuportáveis, é o caso do trabalho familiar, doméstico e paternalista (HARVEY, 1992 p.175).

No atual bloco histórico, o cenário de reestruturação produtiva e de políticas neoliberais leva a precarização do trabalho e ao desemprego, mas ao mesmo tempo, oferece algumas concessões a classe trabalhadora, como o acesso a escola, que oferecem uma reciprocidade no equilíbrio da estrutura e superestrutura.

Os dados apresentados nos levam a confirmar nossa hipótese de que o programa se materializa como uma ação focal, sem oferecer condições necessárias para emancipação dos trabalhadores. Cumpre a função de obtenção do consenso em torno da ideologia hegemônica e conforma os trabalhadores por meio da teoria do capital humano.

Para consolidar nossa hipótese, entrevistamos também os gestores do IFRJ/Campus Nilópolis e apresentamos a seguir sua visão.

### **3.7. A avaliação do Programa na visão dos gestores.**

A primeira pergunta dirigida aos gestores foi: o que é PROEJA para você? Responderam a pergunta o Ex-Reitor do IFRJ Professor Dr. Luis Edmundo Vargas de Aguiar, na época da implantação do Programa diretor do CEFET Química, que passou a Reitor quando a instituição se transformou em IFRJ; a Diretora do *Campus Nilópolis*, onde foi realizada a pesquisa Professora Dra. Sheila Presentini; o coordenador do curso PROEJA no *Campus Nilópolis* Professor Ms.

Sérgio Ricardo Santos Moraes e Pró-Reitora Adjunta de Graduação Professora Ms. Elisabeth Augustinho, que na época era coordenadora pedagógica no ensino médio e técnico e direcionou a implantação do curso nos dois *Campi*, onde se iniciou o Programa.

*Ex-Reitor: “O PROEJA é um Programa do Ministério da Educação que vem na perspectiva de não dar apenas a complementação da formação básica para adultos, para jovens e adultos, ele vem na perspectiva de qualificar profissionalmente esses... eu diria egressos da educação básica, que antes não havia complementado, mas nessa perspectiva de qualificação profissional com formação geral dando a eles a possibilidade de dar continuidade aos estudos e melhor formação para o trabalho”.*

*Diretora Geral do Campus: “(...) O EJA é só educação de jovens e adultos, o PROEJA seria levar o ensino técnico para jovens e adultos. Pra pessoas que já estão afastadas da escola há muito tempo, então, não só dá o ensino médio para essas pessoas, mas também uma formação profissional pra elas”*

*Coordenador do curso: “O PROEJA é um Programa do governo federal de inserção, de alunos considerados... que não conseguiram fazer o ensino médio e técnico no seu tempo normal (...). É um Programa de ensino integrado de médio e técnico”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Bom, o PROEJA é um Programa criado por uma legislação federal que prevê a integração da educação básica do ensino médio de nível técnico com a educação básica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos. É um Programa destinado a jovens e adultos acima de seus 17 anos, é uma novidade, pois é um público que não era atingido pelos nossos cursos de uma forma mais objetiva”.*

Observamos com as respostas que os gestores têm uma visão otimista do Programa, no entanto, não falaram na integração curricular e nem no trabalho como princípio educativo.

A pergunta seguinte indagou aos gestores sobre os objetivos do Programa. Seguem as respostas:

*Ex-Reitor: “(...) então o objetivo do PROEJA foi tentar resgatar essa massa de jovens e adultos que viviam completamente excluídos de qualquer processo sustentável de elevação de escolaridade, de elevação de condições sociais, e que poderiam contribuir efetivamente para esse novo momento que o Brasil passa, de um investimento forte em*

*ciência e tecnologia, com um processo de qualificação educacional para empresas sejam elas públicas ou privadas, e que exige uma mão de obra muito mais qualificada”.*

*Coordenador do Curso: “(...) E o curso, o PROEJA oferece numa instituição de qualidade, numa instituição que era restrita a alunos que são provenientes do ensino médio atender esses alunos que não tiveram a oportunidade de fazer o ensino médio-técnico no tempo normal. Acho que esse é o principal objetivo (...)”.*

*Diretora Geral do Campus: “(...) mas no caso do PROEJA, o ensino médio mais uma formação profissional. Então é realmente dar uma escolaridade e uma profissão para jovens e adultos uma profissão”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “(...) dar o ensino técnico de nível médio de uma forma integrada. A proposta é inovadora, porque é uma proposta curricular integrada, ele não pode fazer o curso de forma concomitante e enfim, o objetivo principal é esse: oferecer o ensino médio a esse grupo de estudantes que historicamente tem uma dificuldade, que... Como eu vou dizer? São excluídos, né, da sociedade. Não conseguem entrar sobre um processo seletivo dos cursos técnicos regulares. Normalmente, eles não têm condições, infelizmente, por causa de uma conjuntura social que eles vivenciam na sua formação do ensino fundamental”.*

As falas dos gestores, também trazem a visão do ideário neoliberal de que é preciso preparar os estudantes para o mercado de trabalho, trazem também o reconhecimento de que foi negado à classe trabalhadora o direito à educação em tempo “normal”. Mostram também o desconhecimento do que seja integração, pois uma proposta integrada não se resume à obrigação de associar o ensino médio e a formação profissional, como já citamos nesse trabalho. Trata-se de eleger o trabalho como princípio educativo que:

*(...) fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro”. (GRAMSCI, 1989, p.130)*

Reconhecemos, no entanto, que a ação, embora no terreno da contradição, não deixa de oportunizar, mesmo de forma restrita o acesso dos trabalhadores a esta reconhecida instituição de ensino. Fato que se torna importante, mesmo que não se trabalhe no princípio exposto por Gramsci, pois esse acesso possibilita a entrada da classe trabalhadora em uma esfera pública (a escola), que pode se tornar um espaço de disputa.

Em seguida perguntamos aos gestores se conheciam os documentos que norteiam o PROEJA:

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Existe o documento base do PROEJA, que foi o documento que norteou, norteia, né, toda a proposta da criação do curso. E é o documento mais importante. Tem os decretos também que eu não lembro exatamente os números, estão até na minha pesquisa de mestrado, mas agora, citar eu não me recordo, não”.*

*Coordenador do Curso: “Bem, eu conheço alguns, eu não conheço todos mais os documentos básicos, né? Inclusive eu tenho, eu ganhei, na época é ... documentos registrados pelo MEC, e eu li um que se refere aos mais técnicos porque existem outros que é do ensino fundamental e um que se refere a povos indígenas, se não me engano”.*

*Ex-Reitor: “Não”*

*Diretora Geral do Campus: Não sei lhe informar porque toda essa parte de documentação, legislação, ela passa pela Pró-Reitoria, que é a Pró-Reitoria que cuida das políticas, então toda a parte de documentação legal que fundamenta, é a Pró-Reitoria que tem e o que ela repassa pra gente são as orientações baseadas nessa documentação. Então, essa documentação em si eu não saberia te dizer.*

Observamos com as respostas que a maioria dos gestores desconhece o teor dos documentos que norteiam o PROEJA. Um dos motivos que justificaria esta situação é o fato da instituição ter crescido muito, com sua transformação em IFRJ e dos gestores terem várias frentes para atuarem, perdendo, assim, o contato com as especificidades dos cursos, como afirma a gestora, Diretora Geral do *Campus*: as políticas para o curso são emanadas pela Pró-Reitoria de Ensino médio e técnico- PROET, cabendo aos Campi só executá-las,

qualquer propostas de mudanças nos cursos da instituição, inclusive o PROEJA, tem que passar pela aprovação no CAET – Conselho Acadêmico de Ensino Técnico, que se compõe de representantes dos cursos de nível médio dos *Campi*. Depois são enviadas à PROET. Essa é quem têm articulação direta com o MEC. A autonomia dos *Campi* fica restrita a esse tramite.

Julgamos que tal estrutura dificulta qualquer tipo de adaptação necessária à realidade local, ou até mesmo a possibilidade de organização diferenciada do currículo e da estrutura do curso. Quanto à autonomia, devemos ressaltar aqui que a dependência dos Institutos às diretrizes emanadas do MEC é o que motivou o governo a transformar essas instituições em IFETs e não em Universidades, pois estas, apesar de pressionadas para cumprir as determinações do MEC, pelo REUNI<sup>11</sup>, ainda têm sua autonomia resguardada.

A seguir, questionamos os gestores como se deu o processo de implantação do Programa:

*Ex-Reitor : “(...) tivemos uma certa dificuldade no processo porque a identificação da Instituição com essa demanda tem um fator ideológico muito forte e a questão ideológica é uma coisa que você luta para conquistar é uma luta pela hegemonia, pelo Projeto Político Pedagógico e nós encontramos muita resistência de várias naturalidades, na verdade a gente encontra até hoje, sobretudo agora que os Institutos se constituem uma nova concepção que não é da velha Universidade e muito menos a velha escola técnica, é uma concepção que tenta aliar o social com elevação da escolaridade, com trabalho, tendo o trabalho como um agente de formação”*

*Diretora Geral do Campus: “Na verdade, a implementação do PROEJA no Campus Nilópolis teve o mesmo processo que o do Campus Maracanã. Que eram os dois Campi que existiam quando o PROEJA foi colocado na instituição. Na verdade ele veio como uma imposição do governo. O governo federal colocou como uma das atribuições nos CEFETs de estarem também abrindo cursos de PROEJA, então a instituição teve essa colocação e teve que implementar um grupo de trabalho pra verificar qual seria o melhor curso a ser oferecido de acordo com o perfil da instituição,*

---

<sup>11</sup> O REUNI é um Programa do Governo Federal que pretende a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, que promove vários ajustes nas Universidades, retirando sua autonomia e adequando as leis do mercado.(LIMA, 2007)



*os profissionais que ela tinha, a infraestrutura que tinha pra implementar o PROEJA na instituição”.*

*Coordenador do Curso: “(...) Foram muitas reuniões para se discutir a matriz, como que seria esse...Eu participei de algumas dessas reuniões, isso eu posso te dizer. Mas a gente já veio com a coisa assim meio que delimitada, com cargas horárias delimitadas com..., pra mim já vieram as disciplinas que o curso ia ter de núcleo comum. Sinceramente, a gente não sabia discutir (...)”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “No IFRJ, na época do CEFET-Química, foi criado um grupo de trabalho com professores que tinham o desejo de trabalhar com o PROEJA. Foi uma adesão voluntária. Nesse sentido a gente foi bastante feliz porque as pessoas não foram obrigadas a trabalhar (...)”.*

Pelas respostas, podemos perceber que os gestores consideram o Programa como uma imposição. Esse teria de ser implantado de acordo com diretrizes do MEC/SETEC e do decreto que o criou. Restou para a instituição a escolha de qual curso do catálogo instalar e como fazê-lo. Até a determinação da carga horária do curso teria que ser respeitada. Concordamos com Frigotto, que assinala ser a limitação da carga horária uma incoerência:

*Observamos Algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há porque defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular, não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade (...) Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode oferecer uma formação mínima.( FRIGOTTO, apud RUMMERT, 2007, p. 75)*

A seguir, apresentamos as respostas dos gestores a respeito das dificuldades encontradas para a implantação do curso:

*Ex-Reitor: “(...) institucionalmente nos tivemos que convencer nossos educadores e aí a gente encontra dois tipos: Aqueles que já vem com uma consciência política da importância do projeto e aqueles que em nome da excelência fazem restrição ao tipo de alunos que estamos recebendo ali, mas a gente ta vencendo...Primeiro assim, as pessoas que procuravam a escola, os futuros alunos, a gente teve uma certa dificuldade de*

*convencê-los que essa escola é uma escola para todos e isso não é uma proposta só do PROEJA (...) Depois tivemos problemas de ordens materiais, porque os alunos que ingressaram foram quase sempre de situação social muito aviltada e eles precisavam de algum tipo de colaboração financeira para que eles pudessem permanecer na escola, quando a gente começou no projeto não tinha nem bolsa, depois que nós implementamos o projeto de bolsa para tentar garantir a permanência desses alunos, porque a intenção não era colocar só para dentro, o grande desafio era garantir a permanência”.*

*Coordenador do Curso: E também tem aqueles colegas que infelizmente não conseguem ainda dispor de seu tempo e na intensidade que o curso precisa que é de estar dando opinião, de opinar, de ajudar a construir. Ainda infelizmente tem aqueles colegas que a vida é só ir pro estado e marcar presença. Então é um desafio grande ter colegas que pudessem pensar junto, né? Isso seria muito bom.*

*Diretora Geral do Campus: “Também, exatamente porque os professores que nós temos não são necessariamente professores que tenham uma formação ou experiência para trabalhar com alunos na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, então nós temos até hoje desafios nessa área ... Eu acho que o desafio maior foi essa coisa da infraestrutura, porque não era um curso em que a instituição tinha uma infraestrutura grande, a questão de laboratórios, a questão de professores específicos pra formação profissional, nós não tínhamos”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “A gente teve dificuldades no laboratório, compra de materiais. Isso também representou um desafio, né? Porque o PROEJA ainda era visto como um curso que podia esperar, que não era tão importante. Hoje as pessoas já conhecem, eu acredito que aos poucos a gente foi desconstruindo isso ...A própria aceitação do curso na comunidade porque não é um grupo que estava acostumado a participar, a frequentar uma instituição”.*

Consideramos que as falas anteriores confirmam a dificuldade do Programa para ser desenvolvido de maneira eficaz. A precária infraestrutura e a falta de formação específica dos professores para trabalharem com a EJA, mencionadas nesses relatos, e já constatadas nas respostas dos docentes e discentes, mostram que a instituição não consegue condições adequadas. Atribuimos esses problemas própria constituição dos IFETs, a seu caráter híbrido, pois oferece diversos níveis e modalidades de ensino, que vão desde a oferta do ensino regular, passando pela EJA, até a pós-graduação *Stricto Sensu*. Isso causa

diversas dificuldades administrativas e a falta de disponibilidade dos docentes para a realização plena de todas essas atividades.

Dando seguimento a investigação, perguntamos aos gestores se consideravam que os alunos do PROEJA eram formados com a mesma qualidade que os dos demais cursos. Os gestores apresentaram as seguintes respostas:

*Ex-Reitor : “Se não for para formar com a mesma qualidade não vale a pena ter o projeto, aqui não pode ter curso de segunda categoria, eu sempre defendi que independe da origem do aluno pra ele ter uma boa formação (...).”*

*Diretora Geral do Campus : “(...) o que eu noto no PROEJA é um índice de evasão muito grande. E esse índice de evasão eu noto que é por causa da formação precária anterior que esses alunos tem. E essa formação, eu acredito que limita um pouco os professores em lançar conteúdo e dar uma formação mais puxada pros alunos do PROEJA. E também porque é um curso mais curto. Então eu acredito que na formação técnica eu acho que os alunos saem com a mesma qualidade mas eu não se na formação de ensino médio eles saem com a mesma formação dos alunos do outro curso têm, até por carga horária menor e por estarem a mais tempo fora e já vem com essa deficiência, alguns já trabalham e não tem muito tempo pra estudar. Então eu não sei se na formação de ensino eles saem com a mesma qualidade, mas na parte técnica eu tenho certeza”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Na minha avaliação, até é por isso que a gente tem um alto nível de reprovação, porque a gente sempre primou por isso, foi sempre um objetivo do grupo. O curso não poderia ser caracterizado como um curso de segunda categoria. A gente sempre primou pela qualidade, por isso que a gente conta com as experiências de estudantes chegavam, a gente sempre teve um alto índice de reprovação nos primeiros períodos”.*

Observamos que há a intenção de formar o aluno com a mesma qualidade dos outros cursos, porém percebemos que há entraves na qualidade da formação. Tais entraves são atribuídos à precária formação anterior dos alunos e serve de justificativa para os limites do trabalho do docente. Os índices altos de reprovação do Programa, para os entrevistados, ratificam essa ideia. Destacamos, no entanto, que o papel da escola, na perspectiva emancipadora, deve ser o de garantir as condições de igualdade dos sujeitos. Se os alunos da EJA não vêm com as condições necessárias para permanecer no curso, por falta de conhecimentos

anteriores, a escola deveria proporcionar aos sujeitos a apreensão necessária de conhecimentos que os instrumentalizassem para tal emancipação. Se o Programa que se propõe para EJA não prevê estratégias de “recuperação” e de garantia de permanência a seu público, então, não se adéqua a ele.

Em seguida, indagamos aos entrevistados por que a escolha do curso de informática:

*Ex-Reitor : “Ai é fácil, porque era um curso que nos nunca tivemos e uma área o de grande empregabilidade, nos estamos lidando com adultos que já estavam no mercado, alguns tentando trocar de emprego, uma área de grande expansão no Brasil e talvez uma das poucas áreas que dependendo da região tem sempre uma demanda. (...)”.*

*Diretora Geral do Campus : “(...) como é uma formação profissional a nossa idéia era dar um curso em que ele não só pudesse ser empregado em uma empresa, mas que ele também pudesse trabalhar como autônomo. Então nós achamos que um curso na área de informática garantiria a ele isso, uma empregabilidade maior (...)”.*

*Coordenador do Curso: “É, eu não sei responder essa pergunta. O curso inicialmente não tinha esse nome, tinha outro nome... curso de manutenção em computadores, se não me engano”....*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Porque é um curso com rápida empregabilidade, o próprio estudante pode ter um emprego. Pro jovem e pro adulto é uma fácil inserção no mundo do trabalho (...)”.*

Os gestores responderam, principalmente, que a escolha do curso se deu em razão da possibilidade de empregabilidade. Acreditam que a área de informática é de fácil empregabilidade. No entanto, a gestora Diretora Geral do *Campus* destacou também fato de se tratar de uma área que possibilita o trabalho autônomo, ou seja, sem vínculo empregatício. A preocupação com o trabalho autônomo também está presente no *Documento Base*. Este traz a referência ao empreendedorismo como possibilidade de geração de emprego e renda. A fala dos gestores e o argumento do *Documento Base* explicitam o momento de crise estrutural que vivemos. Essa preocupação deixa claro que não há oportunidade para todos no “mundo do trabalho”, assim como ratifica o ideário hegemônico da

teoria do capital humano de que há empregos, mas falta qualificação para que as pessoas consigam emprego.

Ressaltamos, no entanto, que a conclusão do curso não garante aos alunos a empregabilidade desejada por todos. Através de uma pesquisa realizada pela por uma ex-aluna da pós-graduação *Lato Sensu* em PROEJA no *Campus Nilópolis*, com alunos das duas primeiras turmas de egressos do curso MSI – Manutenção e Suporte em Informática, e com egressos de duas turmas do curso oferecido pelo Colégio Pedro II, num total de 25 entrevistados, foi constatado que apenas 30% trabalham na área de formação do curso. Esse dado reitera nossa tese de que estamos tratando de uma política de conformação social.

Perguntamos, também, aos gestores se acreditavam que seria necessária formação específica para os professores trabalharem com esse Programa. Obtivemos as seguintes respostas:

*Ex-Reitor : “Acredito que sim, não só como esse, mas como em qualquer Programa porque a educação é uma ciência embora quase ninguém veja dessa maneira, e pra cada faixa etária, pra cada origem de classe, pra cada grupo cultural diferente, é importante você desenvolver metodologias facilitadoras da aprendizagem pra que isso possa fluir de uma maneira razoável, sobretudo quando você está lidando com adultos com todas essas carências (...)”*

*Diretora Geral do Campus : “(...)E se ele chegar lá e quiser dar a matéria da mesma maneira que ele dá em outro curso, ele não vai conseguir evoluir bem com o conteúdo, então eu acho que tem que ter uma formação específica sim pra trabalhar com o PROEJA.(...)”*

*Coordenador do Curso: “Acho que não, sinceramente acho que não. Muito porque os outros cursos são mais antigos que o nosso e outro motivo é que o entrave que é muito grave que é há falta de material de informática. A gente tem uma dificuldade muito grande em conseguir material de informática. (...)”*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Olha, formação específica... não necessariamente. O ideal é que tenha uma formação continuada que foi o que a gente implantou no Programa, tinha reuniões semanais, pedagógicas, de estudo com os professores envolvidos no Programa”.*

Constatamos que há uma divisão na opinião dos gestores: os dois primeiros acreditam na necessidade de formação específica; o terceiro, acredita que o problema do curso não é a questão do trabalho pedagógico e sim a falta de estrutura; e a quarta, acredita que é necessária a formação permanente. Concordamos que é necessária a formação específica e continuada se trabalhar com a EJA. Concordamos com a necessidade da formação específica e continuada. No entanto, é necessário que ela seja nos termos do que Gramsci(2000) anunciava, uma formação omnilateral, que concorre para elevação dos trabalhadores a sujeitos individuais e coletivos na perspectiva de protagonistas do processo de transformação social. Uma formação continuada nos moldes da mera transmissão de conhecimentos conduzirá os professores à contemplação e à tutela, terá caráter simplesmente formal e não contribuirá para mudanças no atual quadro do Programa.

Na sequência, indagamos aos gestores quanto ao compromisso da equipe gestora com o Programa, e eles assim responderam:

*Ex-Reitor: “(...) Eu não posso te afirmar que todos têm esse compromisso ideológico, mas de qualquer forma todos têm o compromisso ordinário de garantir a execução desse Programa, porque isso é a função da reitoria, do conselho superior da Instituição, dos conselhos acadêmicos, e todos têm mantido o compromisso de garantir a execução do Programa, talvez não exatamente da maneira que a gente deseja em todos os lugares (...)”.*

*Diretora Geral do Campus : “O compromisso é o mesmo que com outros cursos, né? A instituição tem o mesmo compromisso com todos os cursos que ela tem no sentido de buscar infraestrutura, buscando atender os alunos, monitoria, eu acho que o compromisso é o mesmo em todos os cursos”.*

*Coordenador do Curso: “Eu não sei, a direção procura tratar os cursos igualmente. Eu vejo assim, alguns colegas acham que não. Mas eu acho que a direção da instituição está igualmente... ela não privilegia um curso ao invés de outro. Mas agora se é um curso que está começando, que tem quatro anos, eu acho que se tem um carinho diferenciado sim (...)”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Eu acho que há um compromisso. Eles devem ter de oferecer, eles têm uma responsabilidade social muito grande. Eu acredito*

*que os gestores, não vou dizer em todos os Campi, mas a maioria tem uma responsabilidade. A gente sabe que tem problemas em alguns Campi, mas acho que a cada dia a gente vem aprimorando com os resultados dos estudantes e conquistando o espaço que o PROEJA merece ter na instituição”.*

Na fala do ex-Reitor e da Pró-Reitora de graduação, percebemos que há problemas em alguns *Campi* quanto ao compromisso dos gestores. No entanto, os gestores do *Campus* da investigação afirmaram que há o mesmo compromisso em todos os cursos.

Também dirigimos aos gestores, uma pergunta a respeito da integração curricular, anunciada no *Documento Base*. Tal pergunta indagava de que forma a instituição promovia a integração curricular. As respostas foram as seguintes:

*Ex-Reitor : “Eu não consigo acreditar nunca em um projeto de formação que não seja articulado com aumento de escolaridade com a de formação geral do cidadão, não consigo”. [...] “mas em todos os nossos Programas não só no PROEJA têm essa preocupação, nos cursos técnicos, nos cursos superiores, especializações, nós temos essa intenção, não sei se estamos corretos nisso, mas nossa intenção é de formar as pessoas pra vida, formar um cidadão crítico, consciente das transformações que a vida vai passar, eu particularmente defendendo uma posição muito clara sobre isso, o Marx dizia que o trabalhador deveria envolver-se completamente com o processo produtivo, ele dever saber qual o impacto de extração da matéria prima até o impacto do produto final na sociedade, e para isso temos que formar não trabalhadores, mas sim cidadão de trabalho, foi com essa perspectiva que eu assumi, quando eu assumi a direção, e tentei implementar na Instituição, acho que eu consegui, mas a instituição está crescendo(...)”*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “(...) a gente optou por trabalhar com a metodologia de projetos, então isso foi uma forma de fazer essa integração. Essa metodologia é bastante interessante, cada final de período o aluno deveria apresentar um projeto em forma de seminário elaborado em grupo sobre a coordenação de professor orientador, esse foi o grande diferencial do curso nessa busca dessa integração”.*

*Diretora Geral do Campus : “(...) E eu acho que o projeto integrador busca muito isso, estar relacionando as disciplinas[...] então, no caso, aqui é assim que vem sendo*

*trabalhado, com todas as disciplinas de formação geral mais as disciplinas da formação técnica”.*

*Coordenador do Curso: “Olha eu acho que essa integração acontece no nosso curso mais do que nos outros cursos da instituição. Porque existe uma disciplina que se chama ... Integrador, ela procura, não está ainda na forma ideal, mas procura-se integrar todas as disciplinas”.*

A fala dos gestores traz a ideia da integração curricular, ainda que com distorções, percebemos que se confunde interdisciplinaridade com integração curricular, com exceção da fala do Reitor que, menciona o trabalho como princípio educativo. A interdisciplinaridade se conceitua pelo seu caráter de troca entre os professores e suas áreas disciplinares. Enquanto, o trabalho como princípio educativo parte do pressuposto de que o homem e suas relações com outros homens e, com a natureza estão permeadas pelo trabalho, no sentido de superar a divisão social do trabalho, para educação e a preparação dos homens em uma dimensão omnilateral aptos, capazes de tudo fazer. (MANACORDA, 1991).

Em seguida, perguntamos aos gestores se o PROEJA contribuía para a instituição:

*Ex-Reitor: “O PROEJA contribuiu porque trouxe para a Instituição uma camada da população que antes a gente atendia nessa proporção e que hoje estamos atendendo (...)”. O PROEJA provocou uma discussão dentro da escola isso foi muito bom, muito bom, tocou um sinal vermelho dentro da escola nos alertando que precisamos discutir mais o papel social da escola(...)”.*

*Diretora Geral do Campus : “Sem dúvida alguma, todos os cursos que a instituição tem contribuem. No caso específico do PROEJA, é um Programa de governo, que tem o seu objetivo social bem definido, e a instituição, quando faz seus relatórios, o PROEJA aparece com certeza como um dos pontos de referência da instituição, até porque mexe com a comunidade, infelizmente a procura não tem sido tão grande, isso é um problema sério (...)”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “Sim, acho que a nossa responsabilidade social de conseguir incluir essa parcela da população excluída, acho que contribui muito”.*

*Coordenador do Curso: “Eu acho que ... poderia contribuir mais. Eu não sei responder muito bem porque só saberíamos responder se estivéssemos vendo resultados*



*da inserção dos nossos alunos no mercado de trabalho. Nisso aí a gente está bem abaixo. Até porque o nosso curso não tem ainda um nome.(...)”.*

Nessa questão, os gestores responderam que contribui, no sentido de inserir esse segmento da sociedade que estava fora da escola, principalmente das instituições federais de ensino. Eles reconhecem que o PROEJA despertou na escola, a discussão do papel social da escola. Esse reconhecimento é muito importante, porque esse tipo de instituição não recebia os sujeitos da classe trabalhadora e, nem sequer discutia essa possibilidade.

As escolas da rede federal de educação técnica e tecnológica têm excelência em trabalhar com ensino técnico regular, com ênfase na formação técnica para o mercado. Seus alunos eram até então, alunos de classe média, oriundos na maior parte de escolar particulares. O acesso aos cursos dessa instituição sempre se deu por prova de mérito, com uma relação aluno/vaga significativa. Assim, os alunos da EJA sempre ficavam excluídos. Os alunos ensino regular, do entorno da instituição, também tiveram muita dificuldade em acessar os cursos. A escola chegou a implementar cursos preparatórios para as provas, vulgarmente chamados de vestibulinhos. Esses cursos eram oferecidos na instituição, em parceria com a prefeitura do município de Nilópolis.

Contraditoriamente, a procura pelos cursos em PROEJA, como citado pela Diretora da instituição, é insuficiente, sobram vagas para o curso do Programa. O que tentamos entender é porque esse fenômeno acontece, e deixemos bem claro que não é problema só desse *Campus*. Percebemos, como já citado antes, que não há interesse político em fazer uma chamada, em massa, para divulgação do curso. Desconfiamos que o curso também não é procurado, porque não é o que a comunidade espera. No caso específico desse *Campus*, o horário do curso, por ser à tarde, não atende aos interesses dos demandantes - trabalhadores. O curso, apesar do conhecimento de todos a respeito da inviabilidade do horário, não tem previsão de mudança. Ficamos então com a velha máxima: nós oferecemos o curso, mas se as pessoas não procuram nada podemos fazer.

A próxima pergunta girou em torno dos índices de evasão. Perguntamos na opinião dos gestores a que atribuíam o elevado índice de evasão e repetência. Os gestores apresentaram as seguintes respostas:

*Ex-Reitor : “(...) o aluno vem fazer o curso e depois descobre que não era isso que ele queria, o segundo é que a maioria dos alunos trabalham, então qualquer oportunidade que eles tenham de melhorar de vida no trabalho, não dependendo dessa formação eles trocam, e isso acaba sendo um estilo para abandonar o curso, e se acomodar na nova atividade, terceiro que muitos cursos ainda não são oferecidos no turno da noite, e o quarto e talvez mais importante, e que eu acho a gente não encontrou ainda a medida correta de se estabelecer novos parâmetros pedagógicos para lidar com essa camada(...)”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “A dificuldade mesmo, né, de base. Os alunos, muitas vezes, não conseguem dar conta, o curso é semestral, um curso rápido, então não tem aquele tempo pra você trabalhar o aluno, as dificuldades que ele já traz, é muito em função da reprovação que ocorre a evasão. Não tanto na adaptação da instituição, dessa dificuldade de perder tempo ficando reprovado e aí ele acaba desistindo”.*

*Diretora Geral do Campus : “É, o índice é bem alto. Acho que são vários fatores. Muitas pessoas colocam como os fatores o fato de o curso ser a tarde e nos outros lugares é a noite. Só que quando você compara o índice de evasão, os locais que tem curso a noite, o índice é tão alto quando o daqui de Nilópolis”. (...) “Eu acho que os índices tem vários motivos. Primeiro: as pessoas que procuram o PROEJA são pessoas que estão fora do ensino há algum tempo, eu acho que eles procuram um curso mais rápido, de duração menor, acho que o nosso curso de 3 anos, eu acho que o aluno não tem tanta paciência de esperar. Eu acho que talvez a duração do curso contribua, mas eu também não vejo um curso que integra a formação média com a técnica com uma duração menor, senão você não consegue contemplar nenhuma das duas. Então eu acho que a duração do curso é um motivo, Agora, quanto ao fato de ser a tarde, eu não tenho certeza se o fato de ser à tarde contribui, mas é claro que se uma pessoa conseguir um emprego, ela vai optar por sair, mas eu não sei”. Diretora Geral do Campus : “Eu acho que talvez a falta de base que os alunos tem. Exatamente pela formação técnica, o professor tenha que puxar um pouquinho, pra que ele depois acompanhe a formação técnica. Eu acho que essa falta de base desestimule um pouco o aluno no início do curso. Eu basicamente, vejo dessas duas maneiras, a formação precária quando eles chegam aqui, aí eles verificam que o curso não vai ser tão fácil*

*como eles imaginavam, pois uma formação técnica é puxada. E também o tempo, a duração do curso desestimula um pouco”.*

*Coordenador do Curso: “O curso é vespertino, ele favorece por um lado e desfavorece por outro. Se o aluno arrumar um emprego no meio do curso ele vai largar o curso e vai trabalhar”. “(...)chegam ao meio do curso e elas veem que precisam ter o perfil de alguém que gosta de informática, que precisa gostar de mexer num computador. Isso também ajuda na desistência, principalmente nas pessoas mais jovens. Outro motivo é que muitas pessoas que já entram na instituição já tem o ensino médio em uma instituição mais fraca, e quando chegam a um curso mais puxado... Enfim, têm n motivos. Existem também as pessoas que estão afastadas a muito tempo da escola e sem tem dificuldade”.*

Na fala do professor Ex-Reitor do IFRJ, encontramos importantes determinantes, que podem corroborar para a evasão no curso: o primeiro deles trata-se do abandono do curso pelos alunos, que segundo o professor, se dá porque os sujeitos desse curso são da classe trabalhadora e, portanto, estão procurando trabalho ou se já o tem e estão à procura de um melhor, quando encontram abandonam o curso. Esse motivo também está presente na fala dos outros gestores. Essas falas demonstram a busca dessa população por formação, motivada apenas pela possibilidade do trabalho; o segundo determinante, diz respeito ao tipo de curso, as pessoas escolhem o curso, mas não sabem do que se trata, quando descobrem, vêem que não era o pretendido e abandonam. Como a instituição não oferece outra modalidade de curso para os jovens e adultos, eles evadem; terceiro motivo apontado pelo ex-Reitor, também presente na fala de duas outras gestoras, trata-se da falta de base que os alunos trazem para acompanhar o curso e o fato da instituição não oferecer mecanismos para superá-la. Essa fala também se fez presente nas respostas dos professores.

Como já comentamos antes, o que a escola tem feito para reverter esse quadro? Os trabalhadores e, portanto, sujeitos da EJA trazem necessidades e especificidades diferentes, é necessário que a escola e seus profissionais se organize, de forma diferente, para trabalhar com essa esses indivíduos. Torna-se necessária uma formação e diferenciada que alcance esses sujeitos, é necessário trabalhar com um currículo voltado para o trabalho como princípio educativo.

Finalizando as questões dirigidas aos gestores, indagamos qual seria sua avaliação do PROEJA de forma geral? As respostas foram as seguintes:

*Ex-Reitor : “(...) ele exigiu da escola como eu disse, e a partir do amadurecimento do Programa aqui, a gente vai aprendendo e formulando propostas mais elaboradas, e outras discussões, como a partir dele surgiu o PROEJA FIC, acho que tudo isso vem contribuindo muito para a gente atender essa demanda (...)”.*

*Pró-Reitora Adjunta de Graduação: “A avaliação é positiva, né? É um Programa que foi implementado por meio de um decreto, na marra, mas que as pessoas incorporaram. Grande parte da instituição aderiu à proposta com consciência de comprimento de que precisa estar investindo, né?”*

*Diretora Geral do Campus : “É um Programa que é válido. Acho que os institutos federais que tem esse perfil de formação profissional, eu acho que é o local correto para que esses cursos estejam, agora eu me preocupo muito com o índice de evasão, com a falta de procura dos alunos para o PROEJA (...)”*

*Coordenador do Curso: “No geral, eu gosto do Programa, acho interessante. Eu gostaria que a escola estivesse cheia com outras turmas e cursos. Eu acho que a gente deveria procurar assistir a todos já que a gente tem o público que necessita, né?(...)”.*

Os gestores, apesar das dificuldades apontadas e, do Programa ter sido implantado por decreto, demonstram, pelas falas, acreditar no Programa, parecem crer que essa é a instituição certa para implantá-lo, relatam que a instituição deveria oferecer outros cursos e acreditam que ele abriu portas para outros Programas de formação profissional. Suas falas demonstram que a escola está aberta a cumprir seu papel.

Contraditoriamente, algumas falas dos professores e alunos apontam resistências de alguns gestores quanto ao Programa. Parece que há, ainda, uma longa caminhada, no sentido de transformar essa escola em um espaço, que trabalhe a formação da classe trabalhadora em uma perspectiva criadora, contra hegemônica, emancipadora nos termos do que Gramsci anunciou.

Perguntamos ainda aos gestores, se havia alguma coisa que gostariam de falar e que não abordada. No entanto, só o Ex-Reitor fez a seguinte colocação:

*Ex-Reitor : “Eu gostaria de acrescentar apenas que o PROEJA é um grande projeto, e que as universidades de educação deveriam preparar mais os profissionais para atender o público desse projeto, no dia que a gente conseguir fazer isso vai facilitar muito nosso trabalho”.*

Acrescentamos que a fala do Ex-Reitor se deve a insuficiente preparação dos professores nos cursos de licenciatura para trabalhar com a EJA. A maioria das universidades não oferece disciplinas voltadas para o trabalho com jovens e adultos em seus cursos de formação de professores. Esse é um determinante importante, que marca a dificuldade que os professores têm em lidar com os sujeitos da EJA. Cabe destacar que o IFRJ/Campus Nilópolis oferece nos cursos de licenciatura uma disciplina optativa em Educação de Jovens e Adultos. Sabemos também que a simples oferta não é suficiente e, da importância do currículo dessa disciplina tem, porque dependendo da forma ministrada, poderá contribuir ou não, com a formação emancipadora da classe trabalhadora.

Dirigimos, especificamente, ao Ex-Reitor da instituição, algumas questões a respeito do processo de implantação do Programa na instituição, por ele ter vivido todo o processo “*Ifetização*”, como Diretor do CEFET Química Nilópolis e posteriormente como Reitor do IFRJ.

A primeira pergunta dirigida ao Ex-Reitor foi como ocorreu o ocorreu à convocatória e a discussão entre o ministério da educação e a rede federal, para a implantação do Programa. O professor respondeu da seguinte forma:

*“O EJA já existia né, o que o MEC tentou fazer foi se apropriar do potencial que as instituições de educação profissional já tinham e convocá-los a atender essa demanda, então houve uma primeira proposta que passou pelo Ministério da Educação, passou de uma maneira até ineficiente aí pelo Conselho Nacional de Educação e foi colocada para que as escolas tentassem atender, mas ainda muito no nível da boa vontade de cada instituição, embora a secretária de Educação Profissional Tecnológica tivesse feito um esforço de tentativa de abrir um processo de discussão, mas o projeto acontecia antes desse processo tivesse sido concluído e isso trouxe algumas incorreções que a gente vem tentando consertar em processo, em andamento”.*

A resposta evidencia que a SECAD, quando chamou as escolas para a discussão do projeto, ele já estava sendo implementado por decreto. Essa fala deixa claro o caráter aligeirado implantação do Programa por parte do Governo Lula da Silva.

Em seguida, indagamos ao professor como se deu o processo de implantação do Programa no IFRJ?

*O IFRJ, ele por tradição teve na vanguarda no que diz respeito ao atendimento das políticas públicas, inclusive do governo Federal, sobretudo depois que a gente não foi priorizado pelo governo do FHC, e imediatamente nós abraçamos isso como uma perspectiva de conseguir realmente, nos achamos que é a missão dessa instituição conseguir efetivamente unir bastante escolaridade com qualificação profissional formando cidadãos aptos a atuarem na sociedade e não só no mercado de trabalho e vemos no PROEJA uma possibilidade de contribuir mais efetivamente para essa nova proposta, embora naquela ocasião nós não discutimos a própria concepção de Instituto, mas nós como CEFETS já tínhamos isso como visão, inclusive fazia parte da nossa missão Institucional conforme mostra nossos documentos (...)*

A resposta do professor foi categórica em observar que havia esperança de mudanças no governo do presidente Lula da Silva, no sentido de promover a escolarização dos trabalhadores em outra perspectiva que não meramente a do mercado. Acreditamos que era o pensamento da maioria da classe trabalhadora. Porém, passaram-se seis anos da implantação do Programa pelo governo eleito como representante dessa classe e o quadro da educação ainda não mudou. O Programa ainda não conseguiu realizar, como observamos com a pesquisa, a integração curricular, assim, como não conseguiu inserir a classe trabalhadora de maneira plena nessa na escola.

O professor ainda nos relatou a dificuldade que a instituição teve em receber o novo público, como observamos a seguir:

*“(...) tivemos uma certa dificuldade no processo porque a identificação da Instituição com essa demanda tem um fator ideológico muito forte e a questão ideológica é uma coisa que você luta para conquistar, é uma luta pela hegemonia, pelo Projeto Político Pedagógico e nós encontramos muita resistência de várias naturalidades, na verdade a gente encontra até hoje, sobretudo agora que os Institutos se constituem uma nova*

*concepção que não é a da velha Universidade e muito menos da velha escola técnica, é uma concepção que tenta aliar o social com elevação da escolaridade, com trabalho, tendo o trabalho como um agente de formação, nem todos dominam isso porque a maioria das pessoas que vêm trabalhar conosco nessa expansão não tinha isso como experiência, então tem sido uma luta permanente, mas é uma boa luta.*

A fala do Ex-Reitor deixa claro que efetivar uma educação contra hegemônica, nos termos em que Gramsci escreveu não é tarefa fácil, é uma luta ideológica, que encontra muitas resistências. Acreditamos que o maior fator de resistência encontrado é mesmo a concepção do papel da escola, pois na concepção contra hegemônica o papel da escola não deve ser de transmissora de conhecimentos, mas sim de ruptura com qualquer forma de perpetuação de exploração do homem.

Para finalizar perguntamos ao professor como foi, na sua visão, a recepção do PROEJA nos *Campi*, a resposta ficou em torno de três categorias: rejeição, risco de comprometer a excelência da instituição e a heterogeneidade positiva:

*A) Rejeição*

*“tiveram algumas pessoas que demoraram mais a aderir, eu diria que os campi mais antigos que vinham de uma tradição anterior de escola técnica, CEFETs e tal... houve uma certa rejeição, não foi uma rejeição, foi mais um questionamento um pouco maior porque tinha muita cultura, uma cultura de certa maneira elitista, de se tentar pegar o aluno já pronto”*

*B) Risco de comprometer a excelência da instituição*

*“(...) isso poderia comprometer a qualidade dos alunos que a gente estava formando, mas eu estava muito tranquilo porque eu fui um dirigente da instituição que sempre tive na minha cabeça que a escola tá aqui para atender todo mundo, independente do seu grau de formação, do seu nível cultural(...)”.*

*C) Heterogeneidade positiva*

*“(...) a gente não pode esquecer que as pessoas vêm para escola e todos trazem uma história de cultura, seja ela qual for, e ela tem que ser resgatada, aproveitada, e a partir dela desenvolver metodologias no processo pedagógicos que possam envolvê-los*

*nessa nova proposta sem abdicar a história que eles trazem, a escola é boa quando ela é heterogênea e acho que o PROEJA veio contribuir um pouco para aumentar essa heterogeneidade da escola”.*

Tais categorias refletem a resistência que se tem em aceitar o novo, sob pena de excluir os trabalhadores do processo escolar, negando-lhes um direito historicamente já destituído. No entanto, como nos relatou o próprio Ex. Reitor, a heterogeneidade é muito rica, traz para o ambiente escolar outra visão de mundo, que no primeiro momento, é estranhada pela comunidade escolar e até pelos sujeitos da EJA, que nunca se viram nesse ambiente. Porém, com certeza, estreita laços, conhecimentos e saberes até então desprezados. Faz ver que esse mundo é para todos, da mesma forma, de forma igual e que existe uma grande parcela da população que está excluída, mas tem o direito de estar neste mesmo espaço.



## 4. CONCLUSÃO

Conseguimos perceber, que as mudanças no modo de produção do Fordismo para a acumulação flexível e, as transformações da política neoliberal acrescida pela marca da Terceira Via têm efetivado estratégias de manutenção do controle social para conformar às camadas subalternas e obter a hegemonia de seu projeto.

A acumulação flexível vem trazendo mudanças desastrosas para a classe trabalhadora, como o desemprego e a “necessidade” de ajustes ao novo modelo, exigindo um trabalhador de novo tipo: flexível, capaz de operar as novas tecnologias, e submisso a uma exploração cada vez mais intensa, para obtenção da mais valia.

Entendemos que o Estado, nesse contexto, assume a função de manter a ordem hegemônica e usa a educação, predominantemente, como um sistema de internacionalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des) ordem do metabolismo social do capital (MÉSZÁROS, 2005). Por isso o governo brasileiro comprometido com o projeto Neoliberal passou a implementar reformas na Rede Federal de Educação, entre elas programas de formação para jovens e adultos que consideramos parte da pedagogia política para obtenção do consenso acerca do projeto Neoliberal mediado pela Terceira Via para adaptar o trabalhador as demandas do mercado, por se tratem de uma oferta de educação dual. As novas tecnologias destinadas a produção sempre em mutação necessita de uma formação profissional que dê conta dessas novidades, um dos motivos do investindo na formação profissional cada vez mais intensa para a classe trabalhadora, integrando-os a nova ordem mundial globalizada.

Percebemos ao estudar a história da educação de jovens e adultos, que os mecanismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, ditam as regras para a educação da classe trabalhadora com o objetivo de intensificar a mundialização do capital, e que a expansão da educação e da formação profissional, sob a lógica dos novos arranjos do capital, exige dos trabalhadores

cada vez mais formação técnica, com ênfase para o empreendedorismo, indicando aos indivíduos, que agora são responsáveis pelo seu próprio sucesso.

A pesquisa nos proporcionou perceber que a estratégia para obtenção do consenso está presente na própria política educacional, mais ampla, que trouxe a expansão da rede profissional de educação tecnológica e pelo próprio oferecimento do Programa - PROEJA. Esse foi ofertado de forma inédita para os trabalhadores, que até então nunca tiveram oportunidade de acessar um curso profissionalizante em instituições de ensino como os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A proposta do Programa se apresentou com aparentes vantagens para o público demandante, como oferecimento de bolsas de assistência estudantil, acesso aos cursos de forma facilitada, promessa de inserção no mercado de trabalho, possibilidade de empreendedorismo, para além disso, apresentou o trabalho como princípio educativo em sua proposta curricular, como via de uma formação omnilateral, retirada do ideário Gramsciano.

Apuramos na pesquisa que o Programa tem vários condicionantes, que impedem a verdadeira inclusão da classe trabalhadora em uma escola que prime pela real formação omnilateral. A formação omnilateral, se realmente ofereceria à classe trabalhadora proporcionaria as condições necessárias para a construção da contra hegemonia, e só assim a classe trabalhadora tornar-se-ia a classe dirigente de seu próprio projeto hegemônico.

Podemos dizer que o Programa não oferece a formação omnilateral anunciada, mas apresenta-se como uma política de conformação social pelos seguintes determinantes: iniciou com reserva de 10% das vagas já existentes na rede de Educação Profissional, não criando, portanto, condições necessárias para sua efetivação, que gerou problemas para as instituições que já sofriam com falta de vagas para os cursos já existentes. Até o presente momento está limitado a esse percentual, pois não há exigência ou interesse por parte do governo em ampliar a oferta. O governo agora investe em cursos de pequena duração através de Programas como o PRONATEC, que oferece cursos profissionalizantes de 160 horas e cursos de formação profissional que contemplam apenas a parte técnica, deixando de lado a integração curricular tão enfatizada no *Documento Base* do

PROEJA, o que consideramos um avanço em termos de propostas, apesar dos limites e contradições encontrados no próprio documento.

Sua implantação se deu de forma aligeirada, por meio de decreto, obrigando as instituições da rede federal de educação profissional a fazê-lo, sem prévia consulta, ou mesmo, discussão na comunidade acadêmica, o que gerou insatisfação e precariedade na efetivação da ação.

O Programa estabeleceu parcerias entre o setor público e privado – sistema S -, que foram apresentadas como estratégias de “democratização” e ampliação do acesso à educação profissional, retirando a responsabilidade do governo com a educação e aplicando verbas públicas no setor privado. O sistema S é financiado com recursos para fiscais, que são recolhidos pela Previdência Social, e devolvidos às diferentes confederações, ou seja, o Estado financia a qualificação necessária (capital humano) às indústrias e ao comércio, entre outros ramos produtivos e os lucros ficam com os capitalistas (RUMMERT, 2007).

A integração da formação profissional com a formação geral, como anunciada no decreto de criação do Programa e apresentada em seu *Documento Base* logo veio por terra ao ser permitida a concomitância.

O governo não proporciona uma chamada pública ou divulgação para a matrícula no curso ocasionando uma baixa procura pelo público demandante.

O governo não foi capaz de efetivar a inclusão escolar dos jovens e adultos plenamente, pois o Brasil tem, hoje, uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não têm o ensino fundamental completo de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Esse contingente deveria ser atendido pela EJA.

O trabalho como princípio educativo, salvo algumas raras exceções, como o PROEJA realizado nos acampamentos do MST, não é priorizado na maior parte dos cursos do Programa, conforme constatamos em várias produções da Rede Federal de Educação Tecnológica e apresentações em seminários da mesma rede.

Constatamos que o programa apresenta, de forma geral, alto índice de evasão e repetência.

Os cursos de especialização *Lato Sensu*, oferecidos pela rede, que tinham apoio do MEC/SETEC deixaram de receber tal apoio e passaram a ficar a cargo das instituições ofertantes.

Verificamos que a Rede Federal de Educação Tecnológica não apresenta tradição na educação de jovens e adultos e conseqüentemente não tem experiência nessa modalidade de educação e até o fim da pesquisa não havia sido implementadas ações suficientes que pudessem mudar esse quadro. Portanto, os professores dessa rede continuam sem formação específica para trabalhar com a modalidade de educação de jovens e adultos, assim como não receberam qualquer incentivo para que se qualificassem nessa modalidade de ensino. Ficando a cargo de cada instituição promover essa formação em serviço.

A ação continua sendo um Programa, passados seis anos de sua implantação, em contradição com seu *Documento Base*, que apresenta a intenção e consolidá-lo como política pública (BRASIL, 2007, p.13).

No *Campus Nilópolis* do IFRJ, lócus da pesquisa, o Programa apresentou os seguintes determinantes:

O *Campus* pesquisado é um dos cinco *Campi*, dos onze existentes no IFRJ, que oferecem o Programa, em todos eles há somente uma área de formação em horário único. Dado que nos permite reiterar a ideia de que o Programa trata-se de uma ação focal.

Identificamos falta de estrutura no curso do Programa, que não se restringiu ao momento de sua implantação, tornando-se uma marca perene.

Verificamos a falta de pesquisa nas comunidades para o oferecimento de cursos que fossem ao encontro de seus anseios. Fato que acreditamos contribuir de forma determinante para a evasão e a repetência, pois como foi identificado na pesquisa muitos alunos teriam escolhido outro curso se tivessem essa opção.

Constatamos a concepção equivocada de currículo integral, assim como, a falta de entendimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos pelos docentes do curso.

A formação em serviço no IFRJ/*Campus Nilópolis* tem sido prejudicada pela falta da garantia de horário dentro da carga horária dos professores para frequentá-la, embora seja oferecida em reuniões pedagógicas semanais. Os professores, na sua maioria, não têm dedicação exclusiva na instituição e, portanto, no horário da reunião, que se dá no contra turno, estão trabalhando em outra instituição, além de trabalharem em vários outros cursos da instituição, o que faz com que estejam em aulas no horário da formação.

Não existe incentivo ao corpo docente para que se qualifique a trabalhar com a EJA. Apesar de o governo ter criado o curso de formação em nível de pós-graduação *Lato Sensu* em PROEJA, a instituição não garantiu a dispensa dos professores para cursá-la e tampouco ofereceu incentivo financeiro ou de carreira. Vale lembrar, que apuramos na pesquisa que os docentes possuem, na sua maioria, cursos de Mestrado e Doutorado o que levou ao desinteresse pela pós-graduação em PROEJA, uma vez que não significaria melhoria financeira ou de titulação. O curso de pós-graduação durante o andamento da pesquisa foi reformulado para pós-graduação em EJA, por falta de procura e pelo encerramento das verbas do MEC destinadas para a ele. Dessa forma não houve, até momento, apropriação por parte do corpo docente, dos princípios da formação integral e do currículo integrado. Também observamos formas precarizadas do trabalho docente, uma vez que os docentes ganham salários diferentes dos professores universitários, ou seja, os salários são menores e, são obrigados a trabalhar desde o PROEJA até a pós-graduação. Não houve qualquer ampliação do quadro de docentes, no sentido de reservar professores exclusivos para o Programa ou com experiência para trabalhar com o público da EJA.

O curso destinado ao PROEJA apresenta altos índices de evasão e repetência e é oferecido no horário da tarde, dificultando a permanência dos estudantes trabalhadores, assim como a realização do estágio curricular. Não foi

oportunizada, aos estudantes, a escolha de outro curso, a oferta restringe-se ao curso na área de informática.

Os estudantes não participam do planejamento e dos processos deliberativos do curso e da instituição. Isso limita a possibilidade de utilização da escola como espaço de formação integral, omnilateral que exige, para sua efetiva constituição, a intensa participação dos trabalhadores. Como lembra Gramsci (2000) é o trabalhador que deve exigir e construir, segundo seus interesses, a sua escola. Não uma escola apartada do sistema educacional, mas forjada pela luta das forças sociais progressistas, no interior desse sistema, uma vez que não devemos abdicar das obrigações do Estado, no que tange à educação da totalidade da população (RUMMERT, 2010).

Os formandos da primeira turma, na sua maioria, não trabalham na área. E disso podemos confirmar o que Alves (2000) e Neves (2005) indicam sobre a qualificação profissional não garantir o acesso ao emprego.

Observamos que há um clima de conformação dos estudantes, pois revelaram na pesquisa que estão satisfeitos com o curso, apesar de terem sido apresentados por eles mesmos vários condicionantes do curso. Os professores e os gestores também apontaram determinantes importantes para a plena efetivação do curso, já mencionados neste trabalho, mas revelam acreditarem no Programa.

A título de conclusão, nos limites desse trabalho, entendemos que o Programa faz parte de uma política de obtenção de consenso e de conformação da classe trabalhadora, assim como, de preparação para atuarem no mercado e garantir o exército industrial de reserva, como também os habilita como consumidores ávidos no mundo capitalista.

Pelo exposto concluímos que as políticas públicas do Governo Lula para formação profissional podem ser consideradas estratégias para obtenção do consenso da classe trabalhadora. Embora mascaradas pelo argumento da ruptura da histórica visão hierárquica e dogmática do conhecimento (*Documento Base*) e suas contradições. Sabemos que estas políticas estão comprometidas com o capital, uma vez que não romperam com esta ordem. Observamos a pseudo-integração da

EJA nas instituições da rede federal de educação tecnológica, que absorveram o discurso inclusivo na sua forma emergencial, fortalecido pela própria política pública que regulamentou o PROEJA, mas, no entanto, não priorizou o segundo princípio fundamental do Programa que é a política de integração, apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação profissional e, processam-se mediante Programas focais com importantes determinantes no terreno da contradição (RUMMERT, 2007).

Acreditamos que se confirma a hipótese de que o PROEJA compõe a pedagogia política do projeto hegemônico neoliberal mediado pela Terceira Via em curso no Brasil, emanadas pelo Governo Lula da Silva, continuadas e intensificadas pelo governo Dilma Russef, postas em práticas pelo Ministério da Educação (MEC), que funcionam como estratégias de subordinação e conformação dos trabalhadores a esse projeto; que a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil tem se materializado como um apêndice do processo escolar, articulada a Educação Profissional, como coadjuvante necessária a potencialização do mercado, oferecendo-lhe capital humano necessário ao capitalismo dependente do Brasil e a política econômica desenvolvimentista de seu atual governo; que no processo de manutenção da ordem vigente, quadro em que o Brasil se insere como país capitalista emergente, subordinado e dependente dos países imperialistas, se torna necessária a presente educação dual e desigual, reflexo do desenvolvimento desigual e combinado, necessários ao padrão compósito de hegemonia do capital.

Entretanto, no terreno das contradições, em que pese a intenção de conformação da política, consideramos o Programa uma conquista da classe trabalhadora, no que se refere à oferta de educação para os Jovens e Adultos nos Institutos Federais, que, até então, não tiveram oportunidade de acessá-la. A sua inclusão torna essa escola um espaço de disputa. Porque como disse Gramsci (2000), a educação serve a classe hegemônica, mas também pode instrumentalizar a classe trabalhadora para a construção da contra hegemonia.

## 5. REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural? II Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Porto, Junho 2008.

ADUFF. Associação dos docentes da UFF. **A Reforma Universitária do governo Lula transforma a Universidade em um Negócio.** Disponível em [WWW.aduff.org.br/arquivo/20040824.entrevistalucianeves.htm](http://WWW.aduff.org.br/arquivo/20040824.entrevistalucianeves.htm). Acessado em 21 de novembro de 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999, 258 p.

\_\_\_\_\_. A “terceira via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. Disponível em [http://www.revistaoutubro.com.br/edioes/03/out3\\_04.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edioes/03/out3_04.pdf). Acessado em 12 de setembro 2011.

ANDES-SN. **Circular nº 162/08**, de 17 de junho de 2008.

ALVARENGA, M. S. **Da cegueira à orfandade:** a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947 2002). Revista histedbr on-line, v. 36, p. 200-215, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária:** “usos” e “abusos” do pensamento freireano (2002). Apresentado na 25ª Reunião da ANPEd, GT 18 de Educação de pessoas jovens e adultas, Caxambu, 29 de março de 2011. Internet/endereço: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

ALVES, Giovani. **O novo e precario mundo do trabalho.**São Paulo:Boitempo. 2000.

BANCO MUNDIAL. **Educação primária.** Documento de política do Banco Mundial, Washington: D.C. 1992.



BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias de educação**: a Word Bank sector review. Washington: D.C.(mimeo). 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982, 304 p.

BRASIL, Presidência da República. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

BRASIL. **Educação Profissional**: concepções, experiências e propostas. Anais do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: D.O.U. de 22/12/1996.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Promulgada em 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: < 18[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-10/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em 10 ago. 2011.

BRASIL. MEC/SETREC. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em [HTTP://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansão\\_plano.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansão_plano.pdf). Acesso em: 15 de junho 2009.

BRASIL-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - DOCUMENTO BASE- PROEJA. 2006.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Bases do projeto político-pedagógico do Programa de Educação Profissional da CUT-Brasil**. São Paulo: CUT; Secretariado de Formação Profissional, 2001 (Educação e trabalho, n.1)

CHESNAIS, François. Mundialização, regulação e depressão longa. In: CHESNAIS,

- François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 295-321.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. Concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 83-105.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 54-5.
- CUNHA, Conceição Maria. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- DE TOMMASI, Mirian Jorge, e HADDAD, Sérgio (org.) (1998): **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais** - São Paulo: Cortez.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Editora Vozes, Petrópolis. Trad. Ana Cristina Nasser, 2008.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*, Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega. s/d. P. 7-143.
- Engels, F. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**, Ed. Civilização Brasileira, RJ, 1974.
- FALCÃO, Frederico. **Resgate de uma década: a conjuntura político-social brasileira dos anos 80**. *Libertas, Juiz de Fora*, v.2, n.2, p.28 – 49. Jul / 2008 – ISSN 1980-8518.
- FÁVERO, O. **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 614-617, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos**. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, v. 27, p. 39-62, 2007.
- FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da**

Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 67-86.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 201-366.

\_\_\_\_\_, Fernandes. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Global Editora. São Paulo. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho**. São Paulo. Cortez. 2005

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. SP, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/cessado> em 13/05/2010.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista (9ª ed.). São Paulo: Cortez, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. Discurso do Ministro Antônio Palocci. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u53156.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u53156.shtml), acessado em 13/05/2012.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Brasília. 2009. Disponível em [http://sitefmept.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145&Itemid=97](http://sitefmept.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=97) acessado em 05/01/2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Ed. Civilização Brasileira. 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas. V I e II**. Editora Martins Fontes. São Paulo. 1974.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Scritti Giovanili**. Turin: Einaudi, PP.72-73 disponível em [HTTP//WWW.acesa.com/Gramsci](http://WWW.acesa.com/Gramsci) acessado em 13 de março 2011.

\_\_\_\_\_, Antonio. Caderno 12 (1932) Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 2, p. 15-53.

\_\_\_\_\_. Introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. Intelectuais e a Organização da Cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 14ª edição. São Paulo: Loyola, 1992. 349p IBGE.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo 2000. **Senso Demográfico 2000** – Microdados da Amostra, 2000, Rio de Janeiro.

IFRJ. **A missão do IFRJ.** 2009 a. Disponível em <<http://www.ifrj.edu.br/institu.php>>. Acesso em 18 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. PROET. **Dados de evasão e conclusão nos cursos do PROEJA do IFRJ.** Pinheiral/RJ, 2010. 2ª Imersão- PROEJA. Dados disponibilizados pela PROET em 11 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do IFRJ.** 2010. Disponível em <[http://www.ifrj.edu.br/site/mídias/.../2011231513540estatuto\\_ifrj%5B1%5D.pdf](http://www.ifrj.edu.br/site/mídias/.../2011231513540estatuto_ifrj%5B1%5D.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2010. Disponível em <[http://www.ifrj.edu.br/site/mídias/arquivos/projeto\\_pdi\\_2009\\_2013.pdf](http://www.ifrj.edu.br/site/mídias/arquivos/projeto_pdi_2009_2013.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional.** 2009b. Disponível em <<http://www.ifrj.edu.br/docs/ppi.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2011.

IRELAND, T. D. **Desafios e perspectivas para a América Latina.** Apresentação Disponível em <http://www.mec.es/educa/rieja/>. Acessado em agosto 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 13-64.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Ed. Cortez, 2001.

KUENZER, A. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 6, n.20, julho/set. 1998.

\_\_\_\_\_. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente** Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 1153-1178 Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/873/87313704024.pdf> acessado em 17 de junho de 2012.

KUENZER, Acácia. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. (3ªed.). São Paulo: Autores Associados, 2005, pp. 77-95.

LIMA, Kátia Regina de S.; MARTINS, André S. "Pressupostos, princípios e estratégias" In NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. SP: Xamã, 2005, p. 43-67.

LIMA, Licínio C. **Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita. e a mão esquerda de Miró**. Cortez.São Paulo,2007.

LEHER, R. **Educação e tempos desiguais: reconstrução da problemática trabalho-educação**. 19ªReunião Anual da Anped, GT 09, Caxambu, MG, 1996.

LIMA, Kátia Regina de Souza. In: NEVES, L.M.W (org.). **O empresariamento da educação?** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_, Kátia Regina de Souza – UFF -**GT: Política de Educação Superior /n.11-ANPED,2004**.Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf> acessado em 30 de agosto de 2011.

LOPES, J. R. **A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho**: Reflexões. Revista Pró Posições, UNICAMP-Campinas, v. 11, n. 2 (32), p. 61-68, 2000.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Calor Nelson Coutinho. – São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MARX Karl, **Crítica ao programa de Gotha**, p.215. *In*: Obras Escolhidas de Marx e Engels, volume 1. São Paulo: Alfa-ômega, 1979.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Reformas e Políticas para a Educação Profissional no Brasil e na Argentina: Mudanças Na Organização Escolar E No Trabalho Docente** [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar) acessado maio de em 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14ª edição. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento** — Pesquisa qualitativa em Saúde. Maria São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**.

São Paulo: Xamã, 2004. 160 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p.

\_\_\_\_\_. **Economia política**, uma introdução crítica. Cortez. São Paulo. 2010.

NOSELLA, Paolo. O Trabalho Como Princípio Pedagógico Em Marx, Lênin E Gramsci E Sua Problemática Na Atualidade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 271-274, mar 2007 - ISSN: 1676-2584

OLIVEIRA, Francisco. Cibele Saliba Rizek (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, Coleção Estado de Sítio.

OTRANTO, Célia Regina. Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In **Retta**. Seropédica, RJ: EDUR, 2010, vol. 1, n.1, pp. 89-108.

\_\_\_\_\_. **A Política De Educação Profissional Do Governo Lula**. 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, RN, 2011

\_\_\_\_\_. **A Globalização e a Educação Superior Brasileira**. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). Bacharel ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Quartet, 2000, p. 41-53.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**: Contribuição à História da Educação Brasileira São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PAIXÃO, Fernanda de Souza. **Caminhos e Descaminhos da Implantação da Educação de Jovens E Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo, Boitempo, 2001.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 17 a 49.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Moraes, 1982.

RIO DE JANEIRO. Relatório De Desenvolvimento Humano Do Rio De Janeiro: Violência, Criminalidade e Segurança. Parceria: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: [www.ucamcesec.com.br](http://www.ucamcesec.com.br) acessado em 06.08.2011.

RUMMERT, Sônia Maria. **Programa Integração**: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_, Sônia Maria. **Gramsci, Trabalho e Educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil. Cadernos de Sísifo nº4. Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação/NEDDATE- Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. Lisboa, 2007.

\_\_\_\_\_. S.M. A educação de jovens e adultos trabalhadores: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, v. 2, 2007b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/>>. Acesso em: 10 jun. 2011

\_\_\_\_\_. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna**. 34ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

SINASEFE/CIASH. Impacto do Decreto 2.208/97: pesquisa sobre a rede federal de educação profissional. Brasília: SINASEFE/CIASH, 2003.

SILVA, André Gustavo Ferreira da – UFPE -**GT: Filosofia da Educação** / n.17

SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª edição. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001. 121p.

SOARES, L. e RODRIGUES, Silva, F. **Educação de Jovens e Adultos**: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. Disponível <http://www.reveja>.



[com.br/revista/2/artigos/REVEJ@\\_2\\_Leo\\_Fernanda.htm](http://com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Leo_Fernanda.htm). Acessado em agosto de 2009.

SOUZA, José dos Santos. **"Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira - anos 90"**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) Educação e Política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Sindicalismo Brasileiro e a Qualificação do Trabalhador**. São Paulo. Editora Práxis, 2009.

\_\_\_\_\_. A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. In: Tumolo, Paulo Sérgio e Batista, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá (PR): Práxis; Massoni, 2008. p. 313-341.

\_\_\_\_\_. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos e ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá (PR): Práxis; Massoni, 2010. p. 133-157.

SPOSITO, Marília Pontes e Maria Carla Corrochano. **A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil**. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Consultado em 11/09/2010.

UNICEF. **Índice de Homicídios na Adolescência**. disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/IHA.pdf> acessado em 06 de agosto de 2011.

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2001.

\_\_\_\_\_; VENTURA, Jaqueline. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 67-86.

WOOD, E.M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

XAVIER NETO, L. P. O processo de “ifetização” da Rede Federal de Educação

Tecnológica: avanço neoliberal e ações de resistência. Disponível em:  
<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lauiropiresxavierneto.pdf>  
>. Acesso em 20/10/2007.

## 5.1. Entrevistas

AGUIAR, Luís E. Vargas. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Luís Edmundo Vargas Aguiar (Pró-Reitor de Extensão do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia e Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (30min 12 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

AUGUSTINHO, Elizabeth. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Elizabeth Augustinho (Pró-Reitora Adjunta da Graduação do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia e Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (16min 14 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

MAIA, Armando. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Armando Maia (Pró-Reitor de Ensino Médio e Técnico) [jun. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia e Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (48 min 3 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

MORAES, Sérgio. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Sérgio Moraes (Coordenador Técnico do Proeja do *Campus* Nilópolis do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia. Áudio em MP3 (27min 31 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

PRESSENTIM, Sheila. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Sheila Pressentim (Diretora Geral do *Campus* Nilópolis do IFRJ) [jun. 2011]. Entrevistadora: Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (29 min 30 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

# **ANEXOS**

## ANEXO I



Instituto Multidisciplinar  
PPGEA / PPGEduc  
GTPS - Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade

### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO PROEJA

Prezado(a) Docente:

Este é um questionário para coleta de dados de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade da UFRRJ intitulado "Trabalho, Juventude e Qualificação Profissional". Seu propósito é coletar informações sobre a prática educativa do PROEJA. Pedimos que colabore conosco respondendo as questões conforme as orientações prestadas. Qualquer dúvida, solicite informações. Obrigado!

1. **Instituição onde está lotado:** \_\_\_\_\_

*Campus / Instituto*

2. **Sexo:**

a Masculino

b Feminino

3. **Estado Civil:**

a Solteiro

b Casado

c Viúvo

d Divorciado

e União estável

f Outros

4. **Faixa Etária:**

a de 18 a 24 anos

b de 25 a 29 anos

c de 30 a 35 anos

d de 36 a 40 anos

e de 41 a 50 anos

f de 51 a 60 anos

g mais de 60 anos

5. **Formação Acadêmica:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a Graduação                            | <input type="checkbox"/> f Doutorado incompleto (cursando)     |
| <input type="checkbox"/> b Especialização incompleta (cursando) | <input type="checkbox"/> g Doutorado completo                  |
| <input type="checkbox"/> c Especialização completa              | <input type="checkbox"/> h Pós-doutorado incompleto (cursando) |
| <input type="checkbox"/> d Mestrado incompleto (cursando)       | <input type="checkbox"/> i Pós-doutorado completo              |
| <input type="checkbox"/> e Mestrado completo                    |  |

6. Sua Graduação foi em: \_\_\_\_\_

Concluída em: \_\_\_\_\_ ano      Instituição: \_\_\_\_\_ Sigla

7. A instituição onde você se formou é:

- a Pública       b Privada

8. Que tipo de vínculo você tem com a instituição:

- a Docente do quadro Efetivo       b Docente Substituto       c Técnico Administrativo

9. Há quanto tempo trabalha na Instituição como docente:

- a Menos de 01 ano  
 b 01 a 02 anos  
 c 03 a 05 anos  
 d 06 a 10 anos  
 e 11 a 15 anos  
 f 16 a 20 anos  
 g mais de 20 anos

10. Disciplina(s) que lecionou nos últimos 3 anos:

10-a. No Ensino Médio:

- |          |   |   |
|----------|---|---|
| 1) _____ | <input type="checkbox"/> a Formação Geral | <input type="checkbox"/> b Formação técnica |
| 2) _____ | <input type="checkbox"/> a Formação Geral | <input type="checkbox"/> b Formação técnica |
| 3) _____ | <input type="checkbox"/> a Formação Geral | <input type="checkbox"/> b Formação técnica |
| 4) _____ | <input type="checkbox"/> a Formação Geral | <input type="checkbox"/> b Formação técnica |

**10-b. No Ensino Superior:**

- 1) \_\_\_\_\_  a Graduação  b Pós-Graduação
- 2) \_\_\_\_\_  a Graduação  b Pós-Graduação
- 3) \_\_\_\_\_  a Graduação  b Pós-Graduação
- 4) \_\_\_\_\_  a Graduação  b Pós-Graduação

**11. Anos de experiência docente anterior ao ingresso na instituição:**

- a Menos de 01 ano  e 11 a 15 anos
- b 01 a 02 anos  f 16 a 20 anos
- c 03 a 05 anos  g mais de 20 anos
- d 06 a 10 anos  h Não tenho experiência anterior

**12. Quais modalidades de ensino você já atuou ou atua como docente? (pode marcar mais 01 opção)**

- a Educação infantil
- b Séries iniciais do Ens. Fundamental
- c Segundo segmento do Ens. Fundamental
- d Ensino Médio
- e Ensino Técnico
- f EJA - Séries iniciais do Ens. Fundamental
- g EJA - Segundo segmento do Ens. Fundamental
- h EJA - Ensino Médio/Técnico
- i Ensino superior (Graduação)
- j Ensino superior (pós-graduação *lato sensu*)
- k Ensino superior (Mestrado e/ou doutorado)
- l Outros: \_\_\_\_\_
- m Não tenho experiência anterior

**13. Você sabe o que é PROEJA?**

a Sim       b Sim, mais ou menos       c Não sei

Se você respondeu “**SIM**” ou “**SIM, MAIS OU MENOS**”, defina o que é PROEJA:

---

---

---

---

---

14. **Você aprova a implantação do PROEJA em sua instituição?**

a Sim, plenamente       b Sim, em parte       c Não

15. **Quando o PROEJA foi implantado em sua instituição, você foi consultado(a) sobre os cursos que seriam oferecidos?**

a Sim, formalmente       b Sim, informalmente       c Não fui consultado

16. **Quando o PROEJA foi implantado em sua instituição, os ALUNOS foram consultados sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?**

a Sim, formalmente       b Sim, informalmente       c Não foram consultados       d Não sei

17. **Quando o PROEJA foi implantado em sua instituição, A COMUNIDADE EXTERNA foi consultada sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?**

a Sim, formalmente       b Sim, informalmente       c Não foram consultados       d Não sei

18. **Você teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua instituição?**

a Sim, tive oportunidade       b Sim, mas muito pouco       c Não tive oportunidade

19. **Os ALUNOS tiveram oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?**

a Sim, tiveram oportunidade       b Sim, mas muito pouco       c Não tiveram oportunidade       d Não sei

20. **A COMUNIDADE EXTERNA teve oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?**

a Sim, tiveram oportunidade       b Sim, mas muito pouco       c Não tiveram oportunidade       d Não sei

21. **Sua instituição promoveu algum tipo de qualificação em serviço específica para você trabalhar no PROEJA?**

- a Sim, promoveu     
  b Sim, mas insuficiente     
  c Não, não promoveu     
  d Não sei

22. Marque os temas que foram contemplados nas discussões e estudos sobre implantação do PROEJA em sua escola:

- a Nenhum tema foi trabalhado     
  g Dualidade no ensino  
 b As especificidades da EJA     
  h Conceito de politecnia  
 c Decreto 5.154/2004     
  i Planejamento pedagógico  
 d Decreto 5.840/2006     
  j Metodologia de Ensino para EJA  
 e Documento Base do PROEJA     
  h PPC, PPI e PDI  
 f Integração curricular     
  i Outro: \_\_\_\_\_

23. Em sua opinião, que outros temas deveriam ter sido abordados para ajudar os professores a se apropriarem do PROEJA e de seu público alvo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. Sua instituição ofereceu algum curso de especialização *lato sensu* para qualificar professores para atuar no PROEJA?

- a Sim     
  b Não     
  c Não sei

Se você respondeu "SIM", informe se cursou:  a1 Sim       a2 Não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25. Na sua opinião, o quadro docente está sensível às especificidades dos alunos do PROEJA?

- a Sim     
  b Sim, em parte     
  c Não     
  d Não sei opinar

Se você respondeu "SIM", "SIM, EM PARTE" ou "NÃO", por favor, explique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. Que tipo de assistência a equipe pedagógica de sua instituição oferece aos professores do PROEJA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



---

---

27. Na sua opinião, qual o perfil ideal para ser professor do PROEJA?

---

---

---

---

28. Você conhece os principais fundamentos que norteiam o currículo do curso do PROEJA em que você atua?

a Sim                       b Sim, em parte                       c Não

Se você respondeu "SIM" ou "SIM, EM PARTE", por favor, aponte quais são:

---

---

---

---

29. Você tem propriedade sobre o Projeto Pedagógico do Curso do PROEJA em que você atua?

a Sim, plenamente                       b Sim, suficientemente                       c Sim, precariamente                       d Não

30. Na sua opinião, o que é um currículo integrado?

---

---

---

---

---

31. Você acredita ser possível efetivar a integração curricular no cotidiano da sua instituição?

a Sim, creio                       b Talvez                       c Não creio                       d Não sei opinar

32. Qual sua opinião sobre a proposta do currículo integrado? (marque no máximo 3 itens)

- a Na teoria é muito boa, mas que na prática não se efetiva
- b Inviável, pois não há diálogo entre os docentes de diferentes áreas
- c Inviável, pois não há espaço para discussão pedagógica na instituição
- d Só é possível se houver autonomia para instituição organizar o curso
- e Só se efetiva com o empenho de todos
- f Só se efetiva se houver garantia de infraestrutura física adequada

- g Muito boa que possibilita maior desenvolvimento das potencialidade do aluno
- h Excelente, pois unifica teoria e prática, ciência e vida, trabalho e educação
- i Boa, pois oferece formação sólida e não se restringe à formação para o mercado
- j Outra: \_\_\_\_\_

**33. Na sua opinião, existe integração entre formação geral e formação técnica no curso do PROEJA em que você atua?**

- a Sim, plenamente
- b Sim, satisfatoriamente
- c Sim, precariamente
- d Não
- e Não sei opinar

**34. Na sua opinião, existe integração entre formação geral e formação técnica nos cursos regulares oferecidos pela sua instituição?**

- a Sim, plenamente
- b Sim, satisfatoriamente
- c Sim, precariamente
- d Não
- e Não sei opinar

**35. Os professores do PROEJA planejam juntos?**

- a Sim     b Sim, em parte     c Não     d Não sei opinar

**Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:**

---

---

---

**36. Com que periodicidade sua escola realiza reuniões pedagógicas com professores do PROEJA?**

- a Semanal
- b Quinzenal
- c Mensal
- d Bimestral

- e Semestral
- f Anual
- g Ocorrem esporadicamente
- h Não há reuniões pedagógicas do PROEJA

**37. Qual sua avaliação sobre a implantação do PROEJA em sua escola?**

- a Excelente iniciativa       b Boa iniciativa       c Iniciativa satisfatória
- d Iniciativa ruim       e Iniciativa péssima       f Não sei opinar

**Se você emitiu opinião, por favor, justifique:**

---

---

---

**38. Você se identifica com a modalidade de ensino de EJA?**

- a Sim       b Sim, em parte       c Não

**Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:**

---

---

---

**39. Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende à demanda da região?**

- a Sim       b Sim, em parte       c Não       d Não sei opinar

**Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:**

---

---

---

**40. Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos alunos?**

- a Sim       b Sim, em parte       c Não       d Não sei opinar

**Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:**

---

---

---

**41. Assinale os TRÊS maiores problemas enfrentados por você no PROEJA de sua escola:**

- a Falta de interesse por parte dos alunos

- b Falta de motivação de minha parte
- c Não gosto da(s) disciplina(s) que ministro aulas
- d Não estou bem preparado para a disciplina que ministro aulas
- e Carência de equipamentos de multimídia para aulas
- f Condições inadequadas do ambiente físico
- g Falta de apoio pedagógico adequado para os professores
- h Desvalorização dessa modalidade de ensino pela direção da escola
- i Falta de reconhecimento profissional por parte da instituição
- j Falta de respaldo político-administrativo para a equipe pedagógica
- k Outro: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**42. Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos professores?**

- a Sim       b Sim, em parte       c Não       d Não sei opinar

**Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**43. Você também dá aulas no ensino médio regular?**

- a Sim       b Não

**44. Existe alguma diferença entre a prática docente do ensino médio regular e a do PROEJA?**

- a Sim       b Não

**45. Você acredita que um bom docente do ensino médio regular poderá ser um bom docente do PROEJA?**

- a Sim       b Sim, em parte       c Não       d Não sei opinar

**Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

46. Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas no curso em que você atua?

a Sim

b Sim, em parte

c Não

d Não sei opinar

Se você respondeu “**SIM, EM PARTE**”, por favor, explique:

---

---

---

47. Em sua opinião, os alunos do PROEJA têm as mesmas condições de tratamento que os alunos dos Cursos Regulares?

Sim, exatamente as mesmas condições

Sim, na medida do possível são as mesmas

Não, os alunos do PROEJA têm **MAIS** privilégios

Não, os alunos do PROEJA têm **MENOS** privilégios

Não, existe evidente discriminação dos alunos do PROEJA

Não sei opinar

48. Tem alguma coisa que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?

---

---

---

---

---

**Muito Obrigado!!!**

## ANEXO II



Instituto Multidisciplinar  
PPGEA / PPGEduc

GTPS - Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO PROEJA

Prezado(a) Aluno(a):

Este é um questionário para coleta de dados de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade da UFRRJ intitulado "Trabalho, Juventude e Qualificação Profissional". Seu propósito é coletar informações sobre o público atendido pelo PROEJA. Pedimos que colabore conosco respondendo as questões conforme as orientações prestadas. Qualquer dúvida, solicite informações. Obrigado!

#### 1. Sexo

a Masculino       b Feminino

#### 2. Faixa etária

a menos de 18 anos

b de 18 a 24 anos

c de 25 a 29 anos

d de 30 a 35 anos

e de 36 a 40 anos

f de 41 a 50 anos

g de 51 a 60 anos

h mais de 60anos

#### 3. Estado civil

a Casado       b Solteiro       c Divorciado       d União estável       e Viúvo

#### 4. Número de filhos

a não tem filhos       d 03 filhos

b 01 filho       e 04 filhos

c 02 filhos

f mais de 04 filhos

5. **Naturalidade (Onde você nasceu?)**

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Onde você mora? \_\_\_\_\_

*bairro*

*Município*

6. **Situação trabalhista**

a Não trabalha

d Trabalho temporário com contrato assinado

b Exerce atividade informal esporadicamente

e Trabalho temporário sem contrato assinado

c Exerce atividade informal regularmente

f Trabalha com carteira assinada

g Outro: \_\_\_\_\_

7. **Se você trabalha ou já trabalhou, qual o último cargo ou função exercida?**

8. **Quanto tempo de experiência de trabalho você possui nesta última função?**

a Nunca trabalhei

f de 3 a 5 anos

b Menos de 3 meses

g de 06 a 10 anos

c de 4 a 5 meses

h de 11 a 20 anos

d de 6 a 12 meses

i de 21 a 30 anos

e de 01 a 2 anos

j mais de 30 anos

9. **Se você trabalha ou tem alguma ocupação, quando você ganha por mês?**

a Menos de R\$ 250,00

e Entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00

b Entre R\$ 250,00 e R\$ 500,00

f Entre R\$ 3.000,00 e R\$ 5.000,00

c Entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00

g Entre R\$ 5.000,00 e R\$ 10.000,00

d Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.500,00

h Mais de R\$ 10.000,00

10. **Qual sua condição familiar?**

a **Não** contribuo financeiramente para o sustento da família e **dependo** dela para meu sustento.

b **Não** contribuo financeiramente para o sustento da família e **não dependo** dela financeiramente.

c Contribuo financeiramente para o sustento da família, mas **não sou** o principal responsável.

d Contribuo financeiramente para o sustento da família e **sou** o principal responsável.

e Sou o único responsável pelo sustento da família.

f Não me enquadro em nenhuma das alternativas

**11. Se a renda de todos os membros da família for somada, qual seria o valor da soma?**

a Menos de R\$ 250,00

e Entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00

b Entre R\$ 250,00 e R\$ 500,00

f Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 5.000,00

c Entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00

g Entre R\$ 5.000,00 e R\$ 10.000,00

d Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.500,00

h Mais de R\$ 10.000,00

**12. Você concluiu o Ensino Fundamental (1º Grau) de que forma?**

a Ensino regular, em 8 ou 9 anos

b Ensino supletivo, em 4 anos

c Educação à distância

d Outros: \_\_\_\_\_

**13. Você estudou o Ensino Fundamental (1º Grau) em que tipo de instituição?**

a Todo em escola pública

b Todo em escola privada

c Maior parte em escola pública

d Maior parte em escola privada

**14. Você já cursou o Ensino Médio (2º Grau)?**

a Não

b Sim, mas não concluí

c Sim. Concluí em: \_\_\_\_\_  
ano

**15. Você cursa ou já cursou ensino superior?**

a Não

b Sim, mas não concluí

c Sim. Concluí em: \_\_\_\_\_  
ano

d Sim, ainda estou cursando Qual? \_\_\_\_\_  
nome do curso

**16. Qual o nível de escolaridade de seus pais?**

**16-a. Escolaridade da MÃE**

a Nunca frequentou à escola

b Ensino Fundamental (1º Grau) incompleto

c Ensino Fundamental (1º Grau) completo

**16-b. Escolaridade do PAI**

a Nunca frequentou à escola

b Ensino Fundamental (1º Grau) incompleto

c Ensino Fundamental (1º Grau) completo



- d Ensino Médio (2º Grau) incompleto
- e Ensino Médio (2º Grau) completo
- f Ensino Superior incompleto
- g Ensino Superior completo
- h Especialização incompleta
- i Especialização completa
- j Mestrado incompleto
- k Mestrado completo
- l Doutorado incompleto
- m Doutorado completo
- n Pós-Doutorado

- d Ensino Médio (2º Grau) incompleto
- e Ensino Médio (2º Grau) completo
- f Ensino Superior incompleto
- g Ensino Superior completo
- h Especialização incompleta
- i Especialização completa
- j Mestrado incompleto
- k Mestrado completo
- l Doutorado incompleto
- m Doutorado completo
- n Pós-Doutorado

17. Quando ingressou no PROEJA?

\_\_\_\_\_

Mês

\_\_\_\_\_

Ano

18. Qual curso do PROEJA você faz?

Técnico em: \_\_\_\_\_

Nome do Curso

19. Qual tempo de duração do seu Curso?

a 01 ano

d 02 anos e meio

b 01 ano e meio

e 03 anos

c 02 anos

f mais de 03 anos

20. Como você ficou sabendo do PROEJA? (pode marcar mais de um item)

a Pessoas conhecidas que **trabalham** na Instituição me informaram

b Pessoas conhecidas que **estudam** na Instituição me informaram

c Parentes que **trabalham** na instituição me informaram

d Parentes que **estudam** na instituição me informaram

e Por meio de informativo impresso (panfletos, cartazes)

f Por meio de jornal ou revista

g Fui informado pela instituição onde estudei

h Por meio de informativo na internet

i Por meio de informativo na televisão ou no rádio

j Pessoas da Rede Federal foram à escola onde estudava para informar

k Por outros meios: \_\_\_\_\_

**21. Para ingresso no curso, qual foi a forma de seleção a que você foi submetido?**

a Prova       b Entrevista       c Questionário socioeconômico       d Sorteio

e Outra: \_\_\_\_\_

**22. Qual sua opinião sobre a forma de acesso ao curso?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**23. Este curso que você está matriculado é aquele que realmente queria fazer?**

a Sim       b Não. Queria ter feito outro curso, mas não tive oportunidade

**24. Que outro curso você gostaria de fazer?**

a Nenhum outro, estou satisfeito com o que estou cursando

b Gostaria de estar estudando no Curso: \_\_\_\_\_  
*Nome do outro curso*

**25. Por que você decidiu se matricular no PROEJA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**26. O curso que você está fazendo atende suas expectativas?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, minimamente       d Não

**27. Você acredita que seu curso poderá ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, minimamente       d Não

**28. Você acredita que seu curso poderá ampliar sua renda mensal?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, minimamente       d Não

29. **Seus professores demonstram domínio sobre o conteúdo de suas aulas?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, minimamente       d Não

30. **Seus professores demonstram habilidade didática para ensinar o que sabem?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, minimamente       d Não

31. **Seus professores tratam você de acordo com a idade e experiência de vida que você tem?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, minimamente       d Não

32. **Como você avalia seu curso?**

a Ótimo       b Bom       c Regular       d Ruim

33. **Você tem computador em casa?**

a Não

b Sim, mas sem conexão à internet

c Sim, com conexão discada

d Sim, com conexão de banda larga

34. **Você tem acesso a laboratórios de informática com acesso à internet na instituição?**

a Sim, plenamente       b Sim, satisfatoriamente       c Sim, precariamente       d Não

35. **Seu curso disponibiliza equipamentos necessários a sua formação?**

a Sim, todos os equipamentos de que necessito

b Sim, boa parte dos equipamentos de que necessito

c Sim, mas uma pequena parte dos equipamentos de que necessito

d Não

36. **Seu curso lhe oferece material didático (apostilas, softwares, livros etc.)?**

a Sim, todo o material de que necessito

b Sim, boa parte do material de que necessito

c Sim, mas uma pequena parte do material de que necessito

d Não

37. **Em sua opinião, os alunos do PROEJA têm as mesmas condições de tratamento que os alunos dos Cursos Regulares?**

- Sim, exatamente as mesmas condições
- Sim, na medida do possível são as mesmas
- Não, os alunos do PROEJA têm **MAIS** privilégios
- Não, os alunos do PROEJA têm **MENOS** privilégios
- Não, existe evidente discriminação dos alunos do PROEJA
- Não sei opinar

38. **A instituição lhe oferece orientação educacional adequada?**

- a Sim, plenamente
- b Sim, satisfatoriamente
- c Sim, precariamente
- d Não

39. **O que o PROEJA acrescenta em sua vida?**

---

---

---

40. **Tem alguma coisa que não foi perguntado mas que você gostaria de acrescentar?**

---

---

---

---

**Muito Obrigado!!!**

## ANEXO III

### Questões para entrevista IFETIZAÇÃO (GESTOR)

Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)

1. Como se deu o processo de implementação da Ifetização?
2. Em sua opinião, quais foram os objetivos da Ifetização?
3. Você considera que foi um processo democrático e consultivo?
4. Tiveram desafios na implementação da *Ifetização* na instituição? Que tipo de desafios? Sociais, políticos, econômicos?
5. Como foi a organização, na Instituição, do processo de Ifetização?
6. A *Ifetização* foi um desejo da Instituição ou imposição do governo?
7. Como se expressa o compromisso da equipe gestora com a transformação do CEFET em Instituto?
8. Como foi a aceitação da comunidade escolar, em especial os docentes e os técnicos administrativos quanto a Ifetização?
9. Quais foram os primeiros cursos a serem implementados?
10. Por que esses cursos foram os primeiros a ser implementados?
11. Como foi a transformação do espaço escolar para se adequar as novas necessidades?
12. Hoje em sua visão, como Instituto está organizado?

13. A atual organização atende as demandas de uma instituição de Ensino Superior?
14. Como esta estabelecida a pesquisa no Instituto?
15. Há dificuldades em gerir uma Instituição que oferece desde a Educação básica até a pós-graduação?
16. Como ficou a questão dos repasses de verbas para o Instituto?
17. Os cursos que o Instituto oferece hoje, em sua opinião, encontram dificuldades para se manterem?
18. Quanto ao pessoal docente. Como se deu a seleção dos professores para atuarem no ensino superior em um primeiro momento?
19. Hoje como está o quadro docente hoje, ele atende as especificidades da Instituição?
20. Qual a principal diferença do IFET para uma Universidade? Há vantagens ou desvantagens em relação às Universidades para esse modelo de Instituto de Ensino Superior?
21. Quanto a CAPES os Institutos tem que cumprir as mesmas normas das Universidade?
22. Quanto a remuneração dos docentes e dos técnicos administrativos, há alguma diferença em relação aos salários dos docentes e técnicos das Universidades?
23. Há alguma outra questão que você gostaria de acrescentar?

## ANEXO IV

### Questões para entrevista MSI- PROEJA (GESTOR)

Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)

O que é o PROEJA para você?

Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?

Você conhece os objetivos do PROEJA?

Como se deu o processo de implantação deste Programa?

Você participou do processo de implantação do PROEJA no seu campus?  
Como foi este processo?

Você considera que foi um processo democrático e consultivo?

Tiveram desafios na implementação do Programa na instituição? Que tipo de desafios sociais, políticos, econômicos?

E os desafios pedagógicos?

Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?

Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?

Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?

Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?

Ocorrem reuniões pedagógicas para o desenvolvimento e implantação do PROEJA neste *campus*?

Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?

O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?

O PROEJA contribui para a instituição?



Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?

No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?

Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?

Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?

## ANEXO V

### Questões para entrevista MSI- PROEJA (GESTOR)

Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)

O que é o PROEJA para você?

Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?

Você conhece os objetivos do PROEJA?

Como se deu o processo de implantação deste Programa?

Você considera que foi um processo democrático e consultivo?

Que tipo de desafios o Programa encontra na sua implantação no IFRJ?  
(Desafios sociais, políticos, econômicos, pedagógicos)

Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?

Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?

Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?

Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?

Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?

O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?

Em que sentido o PROEJA contribui para a instituição?

Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?

Como você avalia as condições de acesso dos alunos do PROEJA ao IFRJ?

No geral, qual sua avaliação sobre o PROEJA?

Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?

Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?

## ANEXO VI

### **Questões para entrevista MSI- PROEJA (GESTOR)**

Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)

O que é o PROEJA para você?

Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?

Você conhece os objetivos do PROEJA?

Como se deu o processo de implantação deste Programa?

Você considera que foi um processo democrático e consultivo?

Que tipo de desafios o Programa encontra na sua implantação no IFRJ?  
(Desafios sociais, políticos, econômicos, pedagógicos)

Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?

Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?

Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?

Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?

Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?

O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?

Em que sentido o PROEJA contribui para a instituição?

Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?

Como você avalia as condições de acesso dos alunos do PROEJA ao IFRJ?

No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?

Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?

Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?

## ANEXO VII

### Questões para entrevista com o GESTOR

1. Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)
2. O que é o PROEJA para você?
3. Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?
4. Você conhece os objetivos do PROEJA?
5. Como ocorreu a convocatória e a discussão entre o Ministério da Educação e Rede Federal de Educação Profissional para a implantação do Programa?
6. Como se deu o processo de implantação do PROEJA no IFRJ?
7. Você considera que foi um processo democrático e consultivo?
8. Como foi a recepção do PROEJA nos campi? Descreva.
9. Tiveram desafios na implementação do Programa na instituição? Que tipo de desafios sociais, políticos, econômicos?
10. E os desafios pedagógicos?
11. Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?
12. Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?



13. Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?
14. Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?
15. Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?
16. O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?
17. O PROEJA contribui para a instituição?
18. Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?
19. No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?
20. Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?
21. Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?