

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências
Humanas

Reginaldo Vitor Pereira

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DO
PROEJA NO IFSP

São Paulo
2018

Reginaldo Vitor Pereira

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DO
PROEJA NO IFSP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Fontana Baseio.

São Paulo

2018

Reginaldo Vitor Pereira

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DO
PROEJA NO IFSP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Fontana Baseio.

São Paulo, 5 de dezembro de 2018.

Banca examinadora

Profª Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Orientadora

Profª Drª Eliane de Alcântara Teixeira

Conceito Final

A

Prof. Dr. Belmiro do Nascimento João

Dedico esta dissertação à minha irmã Rosemeire, pelo apoio e constante incentivo na minha trajetória acadêmica.

Dedico também à minha orientadora Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio, pela confiança, paciência, incentivo, amizade e primorosa orientação.

Sem o apoio de ambos, este trabalho não teria sido realizado. A eles, meu muito obrigado.

Esta dissertação é dedicada aos meus pais, Expedito e Eunilde.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a esta concretude sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao Reitor do Instituto Federal de São Paulo, Prof. Me. Eduardo Antonio Modena, que gentilmente autorizou a pesquisa no IFSP.

Aos servidores do IFSP, que contribuíram no decorrer do projeto com debates inquietantes, em especial, Ana Cláudia Daroz, Claudia Fonseca Rosès, Cristiane Freire Sá, Maria Aparecida de Carvalho, Michelle Chaves da Silva e Soraya Menezes de Queiroz.

Agradeço, também, aos meus colegas do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, que muito contribuíram com discussões de extrema qualidade na minha trajetória acadêmica na UNISA.

E, por fim, a todos os professores do Programa do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA, pela valorosa e gratificante experiência acadêmica.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Paulo Freire

RESUMO

Para a compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é necessária a contextualização histórica sobre o percurso percorrido da oferta da EJA no nosso país e, deste modo, chegarmos à política educacional estabelecida pelo Decreto nº. 5.840/2016, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Tal programa, como política pública, caracteriza-se pelo seu caráter interdisciplinar, promovendo a interlocução entre a educação e o trabalho. O Proeja tem seus alicerces na convergência de três campos da educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania. O presente trabalho transita de modo interdisciplinar entre a articulação sobre a Educação e Trabalho, principalmente nos aspectos que envolvem a educação, cultura, ciência e tecnologia. Esta dissertação tem por objetivo analisar e promover o debate sobre a importância do Estado na construção de políticas governamentais na área de Educação, sobretudo na oferta da Educação de Jovens e Adultos, delimitando como objeto de pesquisa a oferta do Proeja no Instituto Federal de São Paulo. E, para tanto, foi adotada inicialmente, como metodologia, a pesquisa bibliográfica, que foi elaborada a partir das fontes bibliográficas e de materiais publicados, como artigos de periódicos e outros disponibilizados pela internet. Ao delimitar o campo de pesquisa, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, o método se amplia para a pesquisa descritiva, que culminou na análise dos dados levantados caracterizados na população da Educação de Jovens e Adultos atendidos na referida instituição. A pesquisa mostra que políticas governamentais, além do Proeja, tais como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação), o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, no âmbito Federal; e, no âmbito institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) do IFSP, contribuíram fortemente para o acesso a esta modalidade de ensino. E mais, foi percebida também a necessidade de se pensar na promoção de itinerários formativos verticalizados aos estudantes egressos do Proeja e do ensino médio técnico integrado, concomitante ou subsequente, em relação ao ingresso no curso superior, disponibilizado em três categorias: licenciaturas, tecnologias e bacharelados ofertadas pelo IFSP.

Palavras-chave: Proeja. IFSP. Políticas governamentais. Cidadania.

ABSTRACT

In order to understand the education of young people and adults (*referred as EJA - Educação de Jovens e Adultos*) in Brazil, it is necessary to contextualize the course of the its offer in our country, and thus to reach the educational policy established by Decree no. 5840/2016, through the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education of Young and Adults (*referred as PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*). Such program, as public policy, is characterized by its interdisciplinary character, promoting the interlocution between education and work. *PROEJA* has its foundations in the convergence of three fields of education that consider: training for action in the world of work (*EFA*); the proper way of doing the education, considering the specificities of young and adult subjects (*EJA*); and training for the exercise of citizenship. The present work transits in an interdisciplinary way between the articulation on Education and Work, mainly in the aspects that involve the education, culture, science and technology. This dissertation aims to analyze and promote the debate about the importance of the State in the construction of governmental policies in the area of Education, especially in the provision of Youth and Adult Education and delimiting as the research object the *PROEJA* offer in the IFSP (*Instituto Federal de São Paulo - Federal Institute of São Paulo*). To do so, it was initially adopted as methodology the bibliographic research, which was elaborated from bibliographic sources and published materials, such as periodical articles and others made available through the internet. When delimiting the field of research, in the course of the development of the work, the method is extended to the descriptive research, which culminated in the analysis of the data collected characterized in the population of the Education of Young and Adults attended in said institution. The research shows that government policies, in addition to *PROEJA*, such as Fundeb (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valuation of Education Professionals*), Law 9394/1996 (*Diretrizes e Bases da Educação - Guidelines and Bases of Education*), National Education Plan Program and the National Program of Student Assistance, in the Federal scope; and, in the institutional context, the Institutional Development Plan (2014-2018) of the IFSP, contributed greatly to the access to this modality of Education. Moreover, the need to think about the promotion of vertically integrated educational itineraries for students who had graduated from *PROEJA*, and integrated technical secondary education, concomitant or subsequent, in relation with the admission to the higher education course that was made available in three categories: licentiate, technologies and bachelor's degrees offered by the IFSP.

Keywords: Proeja. IFSP. Government policies. Citizenship.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos Proeja-FIC em oferta no IFSP.....	94
Tabela 2: Cursos técnicos integrados ao Proeja em oferta no IFSP.....	96
Tabela 3: Número de concluintes dos cursos Proeja do IFSP.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organização e Estrutura da Educação Brasileira.....	25
Figura 2: Taxa de desemprego em relação aos níveis de escolaridade.....	70
Figura 3: Relação entre nível de escolaridade e cor, raça e gênero.....	71
Figura 4: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões.....	73
Figura 5: Escolarização de jovens e adultos.....	74

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Certific	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CRE	Coordenadoria de Registros Escolares
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Tecnológica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Uned	Unidade descentralizada
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	19
1.1 A relação entre educação e trabalho na concepção marxista	19
1.2 Estrutura e organização da educação: o trabalho como princípio educativo no contexto brasileiro	22
1.3 Concepções sobre a relação entre educação e trabalho	26
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	33
2.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	33
2.1.1 As primeiras políticas específicas de EJA	35
2.1.2 Os primeiros avanços e desafios da LDB nº 9.394/96.....	40
2.1.3 A EJA no Plano Nacional de Educação	42
2.2 A educação profissional e tecnológica como estratégia emancipadora	43
2.2.1 A Concepção Freireana de Proeja	47
2.3 Análise sobre a Educação Básica no Brasil na contemporaneidade	52
3 O PROEJA NO IFSP	56
3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: aspectos históricos da sua criação como Instituição de Ensino	56
3.2 Contribuições da conjuntura econômica para a desigualdade na educação.....	69
3.2.1 Políticas públicas no contexto educacional brasileiro.....	82
3.3 Proeja e IFSP: conceitos, análises e contribuições	86
3.3.1 Pressupostos da Escola clássica no contraponto da formação técnica.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), como política pública, caracteriza-se pelo seu caráter interdisciplinar, promovendo a interlocução entre a educação e o trabalho. Para além dos aspectos interdisciplinares, o referido programa pode ser considerado como uma política inclusiva, que permite aos jovens e adultos o acesso à educação que não tiveram em sua idade escolar.

Um ponto importante a ser destacado, a partir dos fatores interdisciplinares, é a relação dessa população com o mundo do trabalho. É por meio do trabalho que o homem se apropria de novos conhecimentos e também estabelece as suas relações sociais, contribuindo para a formação da sociedade.

Nesse sentido, o grande desafio do Proeja é proporcionar, a essa população caracterizada pela EJA, a elevação de escolaridade integrada a uma determinada qualificação profissional.

A presente pesquisa busca contextualizar, a partir da concepção marxista, as relações entre educação e trabalho ao longo da história. Para tanto, serão abordados temas como: a emancipação social do operário, formação “omnilateral”, o trabalho como princípio educativo e a educação integral. Para além disso, foi necessária a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica como estratégia emancipadora, associada ao conceito freireano de Proeja. A contextualização histórica é necessária para construirmos o percurso percorrido na oferta da Educação de Jovens e Adultos no nosso país, e para finalmente chegarmos à concepção do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Proeja e a sua oferta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Nesse sentido, a compreensão sobre o sujeito que será estudado e a maneira como a política educacional foi construída ao longo do tempo será de grande valia para a análise dos dados apresentados pelo IFSP.

A relevância do tema está na percepção histórica de que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil avançou na medida em que o Estado foi o indutor de

políticas educacionais e de acesso e permanência. O perfil da população atendida pelo Proeja é, em alguns casos, de extrema carência, portanto, as facilidades ao acesso geográfico das unidades escolares, assim como os programas de assistência estudantil, promovem a permanência e êxito dos alunos trabalhadores. Neste ponto, é importante destacar: o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a Lei nº 9394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação), o Decreto nº 5.840/2006 (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja), o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, no âmbito Federal; e, no âmbito institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) do IFSP.

Ao transitarmos pelo tema pesquisado no presente trabalho, será possível perceber a importância das políticas governamentais na área de Ensino sobre a oferta na Educação de Jovens e Adultos, em especial, ao PROEJA. E neste sentido, durante toda a pesquisa haverá a reflexão sobre o papel do Estado, em questões relacionadas a construção de políticas e o acesso à Educação por parte da população pertencente à esta modalidade de Ensino.

Em relação à metodologia de pesquisa, inicialmente, foi adotada a pesquisa bibliográfica, que foi elaborada a partir das fontes bibliográficas e de materiais publicados, como artigos de periódicos e outros disponibilizados pela internet. Ao delimitar o campo de pesquisa na oferta do Proeja no IFSP, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, o método se amplia para a pesquisa descritiva, que culminou na análise dos dados levantados caracterizados na população da Educação de Jovens e Adultos atendidos na referida instituição.

Diante do desafio de pesquisa apresentado neste estudo, torna-se necessário apresentar e trazer os principais conceitos e fundamentos teóricos que servem de base para a compreensão do objeto de estudo, visando permitir ao leitor identificar e compreender quais as lentes epistemológicas que foram usadas nesta investigação. Trata-se de introduzir, de maneira didática, os principais conceitos e fundamentos que compõem o atual estado da arte das publicações, pesquisas e estudos que se encontram consolidados na temática da pesquisa e que devem ser articulados no decorrer de todo o trabalho, e para tanto, foram utilizados autores de referência como Bauman, Castells, Kuenzer, Marx, Morin, Niskier e Schwab. Dessa maneira,

no Capítulo 1, são apresentadas as concepções e os fundamentos que constituem a relação entre educação e trabalho, principalmente a partir das contribuições do pensamento marxista.

Nessa linha, também são apresentadas as bases teóricas que articulam os principais conceitos que emergem da relação entre educação, trabalho e a obra de Marx, sinalizando elementos da estrutura e da organização da educação, como a questão do trabalho como princípio educativo na contemporaneidade, no contexto da educação profissional e tecnológica. Para apresentar essas concepções e fundamentos, esse capítulo se divide em quatro subseções, sendo a primeira um resgate histórico e conceitual sobre a relação entre educação e trabalho sob o viés do pensamento marxista. A segunda apresenta e destaca a estrutura e a organização da educação, em uma perspectiva que mostra o trabalho como princípio educativo no contexto brasileiro. Na terceira subseção, são apresentados os elementos que emergem da relação entre a educação e o trabalho na contemporaneidade, focando, principalmente, as transformações tecnológicas que impactam a sociedade e também a relação entre as dimensões educativas.

Complementando os referenciais teóricos que são apresentados no Capítulo 1, o segundo capítulo introduz os principais marcos históricos que influenciaram o atual cenário da EJA no Brasil. Seguindo a divisão didática de apresentação e introdução dos capítulos e subseções que compõem o presente estudo, o segundo capítulo se constitui seguindo ainda as bases teóricas e referenciais que são articulados com a visão marxista, também norteadora no Capítulo 1. Nesse sentido, podemos citar como autores: Haddad e Di Pierro, Marx, Morin, Paulo Freire, Tardif e Lessard.

Assim, no Capítulo 2, são apresentadas as principais concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Trata-se de um capítulo que apresenta e introduz os aspectos históricos fundamentais da EJA no Brasil, destacando marcos históricos que contribuíram para o enfrentamento dos desafios. Esse segundo capítulo se divide em dois subcapítulos; o primeiro está dividido em mais três subseções, sendo que a primeira apresenta as primeiras políticas específicas de EJA no cenário nacional desde o período imperial, as principais campanhas no período militar, até a redemocratização do Brasil. Na segunda subseção, são apresentados os primeiros avanços com o advento da LDB nº 9.394/96, que tem

como marco a inserção da EJA como uma modalidade educacional prevista na legislação e, na terceira subseção, são apresentadas as principais discussões e metas estabelecidas para essa modalidade no Plano Nacional de Educação.

Seguindo, ainda de maneira coerente com o cenário histórico da EJA no Brasil, no segundo subcapítulo, são apresentados os principais marcos históricos da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente do IFSP, como uma conquista social que emerge no contexto da relação entre educação e trabalho, compreendida, sempre, na perspectiva do trabalho como princípio educativo conforme postulado pela concepção marxista.

Já no Capítulo 3, apresenta-se, de forma descritiva, a origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e sua secular trajetória, que se confunde com a própria história do ensino técnico e profissional do Brasil, particularmente da cidade de São Paulo.

Ao longo de sua existência, o IFSP recebeu vários nomes: na sua origem foi Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (Decreto nº 7.566, de 23/09/1909); com a reforma estabelecida pela Lei nº 378/1937, passou a Liceu Industrial de São Paulo; na sequência, passou a ser Escola Técnica de São Paulo, pelo Decreto nº 4127/1942, Escola Técnica Federal de São Paulo, pela Lei nº 4759/65 e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, pelo Decreto de 18 de janeiro de 1999; e, por fim, tornou-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A Lei nº 11.892/08 definiu novas diretrizes para a instituição, estipulando a oferta de vagas para os cursos técnicos de nível médio e ampliando os cursos superiores (bacharelado, tecnologia e licenciatura) e a pós-graduação. A lei também estipulou a forte inserção na área de pesquisa e extensão, como também a formação de professores, principalmente de disciplinas específicas da educação profissional e tecnológica, tais como Mecânica, Eletricidade e Informática. Dentre os novos objetivos, verifica-se o atendimento ao público da EJA no plano legal, ofertando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Seguindo mais adiante, discorre-se sobre a conjuntura social e econômica brasileira, que passou por mudanças significativas, reflexo da elevada variação da atividade econômica, inclusive a relativa ao mercado de trabalho, ao longo desses

anos. Após um período de resultados relativamente positivos na atividade econômica, os crescimentos do PIB, da renda e do emprego sofreram um processo de esgotamento, com o estabelecimento da crise a partir de meados de 2014. O aumento do desemprego, enquanto reflexo da deterioração das condições do mercado de trabalho, foi um dos principais efeitos da crise, com desdobramento na ampliação das desigualdades sociais e na maior vulnerabilidade de grupos populacionais específicos. As condições de vida do povo brasileiro sofreram e continuam a sofrer as discrepâncias resultantes do comportamento da economia.

O Capítulo 3 traz uma reflexão sobre os efeitos da crise econômica em muitos aspectos que resvalam na necessidade de melhorar a qualidade da educação, incluindo a EJA. Ao lado disso, a necessidade de ampliar as habilidades dos professores em sala de aula, por meio da assimilação e utilização de técnicas didáticas inovadoras e ferramentas de apoio proficientes é premente. Nesse sentido, os institutos federais são avaliados pelo MEC e fazem parte do propósito de colaboração entre instituições de ensino para a melhoria necessária.

No presente trabalho, o Capítulo 3 também mostra a importante relação entre duas metas do PNE; concomitantemente ao direito à educação para todos, contido na LDB, a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade adequada. Os cursos idealizados a essa parcela da população têm especificidades próprias e podem ser realizados na etapa do ensino fundamental pelas pessoas com 15 anos ou mais e, na etapa do ensino médio, por aquelas com 18 anos ou mais. Para essa faixa de idade mínima baixa, a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) vem sendo bastante demandada. É notória a necessidade de revisão dos parâmetros de tratamento às questões da educação. O reconhecimento das diferenças é factível, mas o reconhecimento da igualdade passa por dificuldades reais e a realização do ideal igualitário e universalista ainda possui lacunas efetivas.

Desde a sua origem, as premissas do Proeja mostram as demandas de uma educação básica de qualidade. As ações estruturantes das políticas públicas envolvem colaboração entre as universidades públicas, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais e municipais, para a formação de profissionais para atuarem nessa esfera educacional, principalmente a formação docente. O Proeja tem seus alicerces na convergência de três campos da educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o

modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania. E, por fim, traz-se um panorama do Proeja no IFSP, caracterizando a sua oferta na instituição e os seus documentos balizadores, finalizando a partir de uma análise dos pressupostos da escola clássica no contraponto da formação técnica, buscando articulação teórica com alguns autores, dentre eles, Frigotto, Gramsci, Milton Santos e Saviani.

Nas considerações finais, são apontadas questões como a importância da concepção freireana de Proeja, permanência e êxito, principalmente sobre o acolhimento dos alunos, e, por fim, a importância da verticalização do ensino a partir de itinerários formativos.

1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

Neste capítulo, são apresentadas as concepções teóricas sobre a relação entre educação e trabalho, bem como as práticas educacionais que se articulam com os pressupostos teóricos e ideológicos, manifestando, no espaço escolar, a divisão social que, na perspectiva de Kuenzer (1991, p.6), vai concretizar a “dualidade estrutural”.

Assim, compreender a relação entre educação e trabalho envolve aceitar que não há uma neutralidade ideológica, como já alertava Paulo Freire em sua obra. Trata-se, primeiramente, de observar que ainda que o papel da educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96, tenha como princípio formar o cidadão para a vida em sociedade, o mundo do trabalho tem seu lugar de destaque sobremaneira explicitado.

Embora, do ponto de vista do discurso legal, a relação entre educação e trabalho seja em uma perspectiva humanista e, até certa medida, integradora, é necessário procurar elementos teóricos que aprofundem essa temática. Sendo assim, torna-se essencial estabelecer as relações epistemológicas entre a educação e o mundo do trabalho a partir de diferentes eixos, como são apresentadas nas subseções a seguir.

1.1 A relação entre educação e trabalho na concepção marxista

Um primeiro ponto fundamental para se discutir a relação entre educação e trabalho exige uma retomada às concepções marxistas sobre essa relação. Marx, ao articular a ideia de mundo do trabalho com a educação, teve como principal compromisso a emancipação social do operário e não o reforço de seu condicionamento frente às forças do capital, como identificou Kuenzer (1991).

Ainda para essa autora, é preciso antes fazer uma distinção essencial acerca do papel da produção do saber sobre o trabalho e sobre o processo de produção do conhecimento, principalmente, quando se estabelece, de maneira simplificadora, a relação entre educação e trabalho. Para ela é necessário antes:

Uma questão que tem dificultado a compreensão do papel na (re) produção do saber sobre o trabalho é a reduzida clareza que se tem sobre o processo de produção e de distribuição do conhecimento. Não raramente, confunde-se a relação entre educação e trabalho com a relação entre escola e trabalho, como se o processo de produção e reprodução do conhecimento ocorresse no seu interior. Esta é a primeira falácia que precisa ser desmistificada. O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. (KUENZER, 1991, p.21).

Nessa linha, é preciso conceber uma relação entre educação e trabalho que supere a ideia simples de que basta se equacionar as diferenças sociais a partir da ampliação da instrução técnica do sujeito, inclusive a partir do que, no contexto atual, se apresenta com o discurso da empregabilidade. Trata-se de um discurso que enfatiza a importância de se desenvolver várias competências e habilidades, ou seja, que o sujeito, para superar as diferenças sociais e até para também se emancipar a partir do capital, deva tornar-se um sujeito social mais produtivo. Nessa perspectiva, é preciso conceber a relação entre educação e trabalho em uma perspectiva crítica, que supere a ideia de adestramento para o mercado de trabalho, na qual a ênfase na instrução supera o princípio da emancipação, como o próprio Marx alertou em sua obra “Trabalho Assalariado e Capital”, de 1847:

Outra proposta muito apreciada pelos burgueses é a da ‘instrução’, mais especialmente do ‘ensino industrial’ geral. Nós não chamaremos a atenção para a contradição absurda que reside no fato de que a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples. (...) O real sentido da instrução para os economistas filantropos é o seguinte: ensinar a cada operário o maior número possível de ramos industriais, de tal modo que, se ele for expulso de um ramo pela introdução de uma nova máquina ou por uma modificação na divisão de trabalho, possa se empregar em outro lugar o mais facilmente possível. (Marx, apud Nogueira, 1990, p. 116-117).

Em síntese, Marx (2004) concebe uma formação “*omnilateral*”, ou seja, nessa concepção de formação, a relação entre educação e trabalho é vista como um dos elementos de articulação entre trabalho e formação humana. Trata-se de uma concepção de formação que tem como principal fundamento a superação da sociedade de classes, reafirmando a dimensão do trabalho como um princípio educativo essencial para a superação da alienação imposta pelo capital a partir do que ele vai chamar de formação unilateral. A formação unilateral é concebida por Marx (2004) como a educação que é oferecida aos trabalhadores que, desde cedo,

são expostos ao mundo do trabalho, sendo neste espaço a única oportunidade de ter acesso a algum tipo de instrução, ainda que seja alienante. É considerada alienante, principalmente, porque trata-se de uma instrução que visa reforçar os mecanismos da divisão social, a partir do momento em que todas as etapas do processo produtivo foram fragmentadas. Nos sistemas capitalistas modernos, como destaca Marx (2004), o produto final em si é banalizado e a intervenção humana é desconsiderada, provocando, inclusive, a separação entre a atividade material e a atividade intelectual. Esta separação reflete, até os dias atuais, nas diferentes esferas sociais, principalmente na escola, em que as disciplinas fragmentam os saberes, superespecializam os trabalhadores e incentivam um abismo entre aquilo que é humano e o que é conhecimento, como revela também Morin (2003).

Se a fragmentação dos saberes na escola serve à formação unilateral denunciada por Marx (2004), é imperativo superar essa fragmentação para enfrentar os problemas sociais e humanos da contemporaneidade, por meio de uma educação que supere seu papel de instrumento social de reprodução da ideia do preparo para o mercado. É preciso retomar a concepção de formação *omnilateral* na escola, de forma que se possa lidar com os saberes da vida, permitindo ligar os saberes, formar sujeitos ontológicos e críticos, como destacou Morin (2003):

A PRIMEIRA FINALIDADE do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2003, p.21, grifo do autor).

Retomando Marx (2004), sua concepção de formação *omnilateral* pode ser compreendida como uma maneira de conceber o trabalho enquanto princípio educativo, pois, para Marx, educação e trabalho são dimensões de uma única questão ontológica do homem e sua relação com o mundo, e por isso não podem ser pensadas de maneira fragmentada ou simplificada. Trata-se de uma relação de articulação essencial para a emancipação do homem, em que não há fragmentação entre a formação intelectual e a formação técnica, como é explicitado em Marx e Engels (2004), em prol de uma educação integral. A concepção de trabalho como princípio educativo merece, nesse sentido, ser também entendida para se

compreender a relação entre educação e trabalho sob a visão marxista, e é sobre essa temática que a próxima seção se organiza.

1.2 Estrutura e organização da educação: o trabalho como princípio educativo no contexto brasileiro

Partindo da concepção marxista da relação entre educação e trabalho apresentada na seção anterior, nesta seção há uma retomada da concepção do trabalho como princípio educativo, ou seja, como uma dimensão que não pode ser separada na formação do homem em sua existência ontológica. Nesse sentido, Kuenzer (1991) vem reforçar as concepções marxistas, quando destaca:

Não se trata, mostra o autor, da escola e do trabalho, mas de uma escola que se organiza a partir das relações sociais de produção "vivas concretamente pela classe trabalhadora e onde o trabalho se constitui no princípio educativo fundamental". A escola, assim organizada, define-se por uma direção política localizada nas práticas sociais fundamentais, porém reveste-se de uma dimensão política que lhe é específica: o compromisso com a democratização efetiva do saber socialmente elaborado, articulado ao projeto hegemônico da classe trabalhadora. Assim, esta escola, articulada ao cotidiano da classe trabalhadora, buscará, no conjunto das relações sociais, os princípios metodológicos e os conteúdos com os quais irá trabalhar, de modo a permitir que a criança proletária, a partir do seu saber, se aproprie do saber elaborado, o qual lhe tem sido negado pela escola burguesa; esta tarefa exige que o professor, na acepção gramsciana, seja ao mesmo tempo técnico e político, ou seja, dirigente. (KUENZER, 1991, p.55).

Sendo o trabalho um princípio educativo fundamental, como destaca Nogueira (1990), é preciso pensar de que maneira essa concepção de educação e trabalho se concretiza na escola ou, sendo mais crítico, de que maneira os sistemas e modalidades de ensino podem ser concebidos e organizados, pois, como é possível observar na história da educação brasileira, a legislação reflete e materializa concepções educacionais muitas vezes alinhadas com uma outra visão sobre a relação entre educação e trabalho.

Voltando nessa questão histórica, a relação entre educação e trabalho estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, se observada pelas concepções ideológicas, principalmente pelas contribuições marxistas, se distancia muito de uma relação em que o trabalho é concebido como

um princípio educativo, como é possível identificar no trecho do texto “A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692”:

Uma característica fundamental do período que se seguiu a 1930, principalmente até 1945, foi o papel desempenhado pelo Estado na viabilização do processo de industrialização, esboçando-se inclusive a idéia de planificação da economia. O Estado atuava, quer como empresário, nas indústrias de base — como a siderurgia — quer como fator de eliminação de pontos de estrangulamento nos setores de energia e de transportes, pois não havia no País grupos de empresários suficientemente fortes para arcar com a implantação de um processo de industrialização autopropulsor, especialmente em setores de infraestrutura. Daí o chamado modelo de substituição de importações que se caracterizou pelo papel propulsor do Estado e pelo aproveitamento das brechas decorrentes, seja da crise no setor cafeeiro, seja das dificuldades econômicas dos países industrializados. Entretanto, esse processo não significou mudanças essenciais na economia brasileira, pois pouco alterou a situação do Brasil na economia mundial. Tais mudanças só foram ocorrer no período 56/60, quando se pode dizer que o processo de industrialização brasileiro aprofundou sua integração na economia mundial, por meio da abertura ao capital externo e às empresas multinacionais. A partir dessa época, iniciou-se no País uma série de transformações econômicas estruturais que deram origem ao novo modelo de desenvolvimento, adotado explicitamente em meados da década de 60. Nesse processo, a necessidade de estender a educação a parcelas cada vez maiores da população tornou-se patente, desde a década de 30. As empresas industriais necessitavam de trabalhadores qualificados e, esgotado o recurso das correntes imigratórias, tornou-se imperiosa a formação de mão-de-obra no próprio País, agora garantida pelas correntes migratórias. (CURY; TAMBINI; SALGADO, 1982, p.18).

Como é possível observar, a ênfase na “imperiosa formação de mão de obra no próprio país”, como destacam os autores, revela um grande distanciamento da concepção marxista de trabalho como princípio educativo nessa legislação educacional anterior, que enfatizava a formação técnica em nível médio como uma modalidade muito diferente, por exemplo, da atual legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, também conhecida como Lei Darci Ribeiro, pode ser compreendida como um avanço frente à anterior no que diz respeito à relação entre educação e trabalho. Nessa nova LDB, diferente da anterior, a questão do trabalho se apresenta em uma perspectiva que compreende uma formação que permite ao sujeito a integração ao mundo do trabalho, de maneira que possa, principalmente, transformar sua realidade social.

É possível observar que na LDB nº 9.394/96 a relação entre educação e trabalho não reflete só a formação de técnicos de nível médio, mas permeia uma formação integrada ao mundo do trabalho tanto no nível médio quanto no superior. Nesse sentido, destaca-se o capítulo III dessa lei, que apresenta, em seu artigo 39,

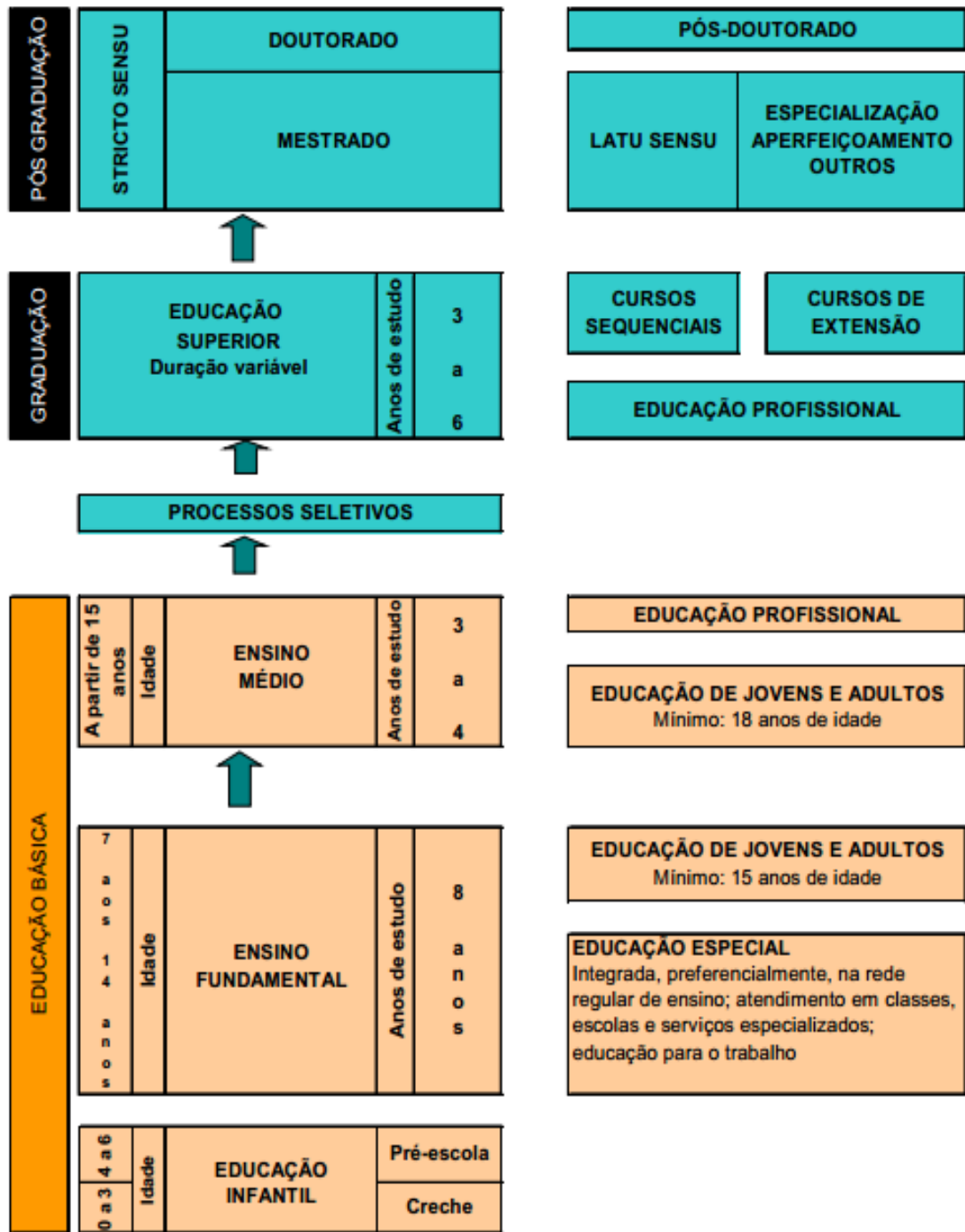
o seguinte texto: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.”

A questão da organização e estruturação da educação em diversos níveis, em vários lugares pelo mundo, inclusive no Brasil, pode ter forte influência no pensamento tradicional de educação, que percebe o mundo e os sujeitos a partir de uma visão unidimensional e fragmentada que se distancia de uma concepção marxista de educação integral e, ao contrário, propõe uma “unificação escolar”. Ainda nessa perspectiva crítica, é necessário retomar Kuenzer (1991) ao destacar a questão da “unificação escolar” em uma perspectiva capitalista, que nada atende aos princípios de formação omnilateral proposta por Marx. Essa autora denuncia que:

A proposta liberal de unificação escolar, embora signifique muitas vezes avanço e resulte em parte das lutas e reivindicações da classe trabalhadora, ao assumir esse caráter legitimador, passa a caracterizar-se por seu conteúdo diferenciador, enquanto implica em desenvolvimento unilateral do indivíduo, monotecnia e ajustamento à divisão social do trabalho. (KUENZER, 1991 p.68).

As transformações nos modelos e políticas educacionais no Brasil se revelam na maneira como foram estruturados os níveis e modalidades da educação formal, inclusive na tentativa de “unificar” a formação geral com a formação técnica, como visto na LDB nº 5.692/71, que também é conhecida como a “LDB tecnicista”. Atualmente, a organização da educação se apresenta a partir de uma estrutura em níveis. Essa estrutura se divide em Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Profissional e Educação Superior - cada modalidade organizada em níveis que possuem um fluxo processual de formação com vistas a determinados objetivos e fins, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1. Organização e Estrutura da Educação Brasileira.



Fonte: (OEI, 2014)

Conforme é possível observar na Figura 1, a relação entre educação e trabalho se materializa, principalmente, como “educação profissional”, entretanto, é preciso, ainda, voltar à concepção crítica para se compreender como essa

organização e estrutura educacional pode privilegiar ou não uma relação entre educação e trabalho como postulado na concepção marxista.

1.3 Concepções sobre a relação entre educação e trabalho

Antes de se pensar a relação entre educação e trabalho na contemporaneidade, é preciso compreender os principais aspectos da contemporaneidade. Bauman (2001) propõe o conceito de liquidez como metáfora que resgata o sentido de contradição e conflito, contido na frase “derreter os sólidos”, na atual sociedade contemporânea. Formulando uma visão contemporânea de tempo e espaço, em que a sociedade está inserida, seus estudos direcionam uma reflexão sobre o mundo que vai além da ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade, especialmente ao articular a ideia de complementaridade entre a modernidade pesada (era do *hardware*) e a modernidade leve (era do *software*). Para este autor, a era do *hardware* é a era obcecada pelo volume e marcada pelas máquinas pesadas e a “conquista territorial” (BAUMAN, 2001, p. 132); já a era do *software*, se fundamenta na liquidez, na incerteza e apresenta um mundo que passa a ser percebido como múltiplo, complexo e rápido (BAUMAN, 2001, p.136).

Nesse sentido, Bauman (2007), ao revelar uma configuração social a partir de tempos “líquidos”, também enfatiza a questão de a sociedade ser organizada em rede, a partir da contradição e da complementaridade entre conexão e desconexão no tecido social:

A sociedade é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em totalidade sólida): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito e de permutações possíveis. (BAUMAN, 2007, p.9, grifo do autor).

Nas definições aqui apresentadas a respeito do momento e das condições sociais na qual a presente pesquisa se desenvolve, a contradição, o conflito, a incerteza, a liquidez e as transformações dinâmicas se transformam, de certa maneira, nas únicas certezas para a condição humana (MORIN, 2003,2008,2009). Diante dessa realidade, não há espaço para que se mantenha sem crítica o pensamento tradicional e simplificador para o desenvolvimento do conhecimento.

A visão de que graças às novas tecnologias o mundo tem se transformado em uma grande rede é profundamente debatida por Castells (1999), que revelou uma contemporaneidade fortemente influenciada pelos artefatos tecnológicos, especialmente a internet, que implicam transformações econômicas, sociais e, principalmente, no mundo do trabalho. Porém, ainda que haja cada vez mais artefatos tecnológicos, a sociedade em rede apresenta uma contradição entre desenvolvimento econômico e desigualdade, como também descreve Warschauer (2006, p.53).

A tecnologia tem transformado a vida em uma escala nunca antes vista, mudando as relações sociais, conforme apresenta Castells (1999), ao descrever o sujeito na sociedade informacional. As tecnologias permitem uma relação paradoxal ao dar condições para que haja a formação de “redes que subvertem o conceito ocidental e tradicional de um sujeito separado e independente” (CASTELLS, 1999, p. 58).

Essa concepção de sujeito que Castells destaca como separado e independente, postulado pela tradição clássica de mundo, o torna um ser “isolado” e que também se sente irrecuperavelmente “perdido” (CASTELLS, 1999, p. 59). Ainda que a sociedade esteja se constituindo em rede, como o próprio Castells destaca, graças aos recursos tecnológicos e à própria globalização, a situação atual de fragmentação e isolamento em que se encontra o sujeito implica uma retomada da condição humana, pois como Castells (1999, p.60) descreve, “quando a rede desliga o Ser, o Ser, individual ou coletivo, constrói seu significado sem a referência global”.

Nesse processo, ainda segundo Castells (1999), emerge uma lógica unilateral de dominação estrutural e de exclusão social marcada pelas evoluções tecnológicas.

Esse cenário revela as contradições sociais, culturais e econômicas que envolvem o contexto mundial, em que há as implicações no sistema produtivo. Termos como Inteligência Artificial (IA) estão presentes em diferentes discursos sobre evolução tecnológica e esses discursos vêm carregados com o sentido de que o homem pode ser substituído por essa tecnologia.

O autor Schwab (2016), em sua obra sobre “A quarta revolução industrial”, vem alertar para o que ele chama de um momento que possui duas possibilidades, uma visão promissora ou perigosa, pois, a velocidade, a profundidade e o impacto sistêmico que essa quarta revolução conduz ainda não está totalmente compreendida.

Nessa linha, é possível apreender que as mudanças não serão somente no que diz respeito às estruturas técnicas, pois, nessa perspectiva do impacto tecnológico nas transformações do mundo do trabalho, toda a estrutura ocupacional poderá ser transformada.

Essa nova revolução pode, inclusive, amplificar a dicotomia da valorização entre aquilo que é mental e manual, ou seja, há uma forte tendência de que os melhores salários sejam pagos aos que realizarão o trabalho cognitivo, enquanto que os valores mais baixos sejam pagos aos que realizarão, ainda, um trabalho manual, enquanto esse existir. Um exemplo, no contexto brasileiro, é a forte tendência do que tem sido chamado de “flexibilização do trabalho”, empregado pelas mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), propostas pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.

Ao olhar pela perspectiva marxista, essa reforma se constitui, em certa medida, em um mecanismo que vem, principalmente, enfraquecer, senão, exterminar, o movimento operário em suas principais instâncias, como a organização dos sindicatos, organizações e movimentos populares, que passam, no discurso geral, a serem vistos como os vilões do desemprego no país, ou seja, a velha estratégia do capital de enfraquecer o outro lado da luta de classes.

Essa Quarta Revolução Industrial ou Revolução 4.0, como também tem sido nomeada, segundo Schwab (2016), pode ser compreendida como a mais impactante revolução da história da humanidade, pois as revoluções anteriores, embora tenham sido também muito radicais, não foram tão dinâmicas, sistêmicas e rápidas como a que está em curso. Essa revolução, em sua velocidade, profundidade e impacto sistêmico atinge as dimensões física, digital e biológica da sociedade.

Ainda segundo Schwab (2016), estamos diante do desafio de compreender e interpretar o significado e o impacto dessa revolução para a sociedade enquanto ela acontece e transforma os processos, principalmente, os trabalhadores e, também, a educação.

Voltando a Marx, este teórico nos alerta que o capital, ao adquirir novas forças produtivas e ferramentas, transforma todo o modo de produção e, por conseguinte, as relações de trabalho e de educação. Nesse sentido, podemos compreender que, ao estudar a tecnologia, Marx tinha como foco de seu estudo a compreensão da mudança essencial do capitalismo e de seus mecanismos. Ao se

interessar pelas máquinas, Marx buscou compreender a dimensão da maquinaria na organização e estruturação da luta de classes.

Em sua obra “A Miséria da Filosofia”, destacou a existência de relações sociais atreladas às forças produtivas, pois, para esse autor, ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção e, mudando o modo de produção, mudam também a maneira de se sustentar e, assim, mudam suas relações sociais, e a educação está inserida nesse contexto (MARX, 1985a).

Nessa linha, Marx apresenta o conceito de maquinaria, ou seja, aquilo que podemos compreender como a evolução dos processos de produção impactados pela tecnologia, que pode revolucionar todo o sistema de produção, reforçando o abismo da divisão do trabalho, e que reorganiza a sociedade capitalista.

Além das consequências objetivas dessa evolução, há, também, as consequências subjetivas que emergem nas relações sociais, como destacaram Marx e Engels (1988):

[...] o capital não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, e com isso, todas as relações sociais. [...] dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas [...] tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar [...] os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com outros homens. (MARX; ENGELS, 1988, p.43).

Além de Marx e Engels, outros autores, que denominam como hipermodernidade o atual contexto social, vão colocar no centro das transformações tecnológicas a contradição entre as questões sociais e do capital, como os autores Lipovetsky e Charles (2004). Para estes autores, o mundo atual se apresenta em uma perspectiva temporal que chamam de “a era do hiperconsumo” (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 29), na qual as necessidades do capital se apresentam em contradição com as necessidades sociais e ecológicas, sendo possível compreender a relação que há entre consumo, tecnologia e transformações sociais, que dão muita ênfase para a força do capitalismo em contraposição com as necessidades de uma sociedade mais igualitária e justa.

As contradições, principalmente sociais, são, na verdade, expostas e, na maioria das vezes, reforçadas de maneira potencialmente perigosa para os sujeitos que estão na parte fragilizada da luta de classes.

Nessa perspectiva de raciocínio, é possível identificar que as evoluções das forças produtivas podem fragilizar, cada vez mais, os trabalhadores e que a educação, servindo como mecanismo de reforço dessa evolução sem a crítica marxista, pode, inclusive, potencializar essa fragilização. Se para Marx (1985b, p.07) a maquinaria se destina a “baratear a mercadoria e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça para o capitalista”, podemos compreender que na contemporaneidade, a educação, se articulada a essa maquinaria, poderá reforçar essa fragilização do trabalhadores.

Em sua concepção, Marx (1985b) indica que a maquinaria das grandes fábricas, por exemplo, está associada diretamente à materialização da “mais-valia” ou do que esse autor também nomeia como “mais-valia relativa”. Em seus estudos, Marx apresenta e diferencia a “mais-valia absoluta” e a “mais-valia relativa”, sendo que a primeira é materializada pelo prolongamento físico da jornada de trabalho e a segunda, pelo barateamento da força de trabalho, reduzindo a jornada na dimensão da produção pelo desenvolvimento da maquinaria.

Seguindo os estudos de Marx, podemos então compreender que a substituição do homem pela máquina no processo de produção, ou o homem sendo substituído, por exemplo, por algo que é mais transformador que uma máquina, como é o caso de uma tecnologia baseada em IA, implicará, cada vez mais, na fragilização do homem trabalhador na sociedade capitalista. No cenário contemporâneo, de fato, ao se tomar a visão marxista da Quarta Revolução, há muito mais riscos potenciais do que transformações sociais reais em prol de uma sociedade mais justa e com menos contradições capitais.

A divisão social poderá ser agravada e, em uma visão ainda mais pessimista, não existirá uma divisão, mas sim um abismo social, em que não somente a relação produtiva será completamente inexistente para certa parcela da população, mas haverá, também, um impacto nas dimensões biológicas, psicológicas e culturais, ou seja, abismos sociais quase insuperáveis, se a maquinaria continuar a servir somente aos interesses do capital.

Em sua obra, Marx indica que a maquinaria amplifica a divisão social do trabalho e que o núcleo central dessa amplificação reside no fato de que, por meio da técnica e da ciência no processo produtivo, em que o sujeito é apagado ou substituído, ocorre a completa expropriação dos saberes do trabalhador no processo

produtivo. E Marx nem previra o que hoje se apresenta como Inteligência Artificial, por exemplo, uma maquinaria que, inclusive, quer apagar os saberes dos homens para além do trabalho manual, quer também atingir o trabalho cognitivo e mental.

Superando, então, aquilo que Marx via como algo que fragilizava o trabalhador no processo produtivo, a nova tecnologia prevista na Quarta Revolução Industrial coloca como principal desafio para a educação superar, essencialmente, a contradição entre os saberes práticos e os saberes cognitivos e intelectuais. É preciso uma educação que promova uma articulação entre esses saberes, de maneira que os sujeitos possam se emancipar diante dessa revolução.

Torna-se, então, emergente a necessidade imperativa de se apropriar, compreender e interpretar os mecanismos e dinâmicas que despontam diante da sociedade contemporânea, e é na educação que essas questões se materializam, principalmente, no que refere-se à tecnologia.

A própria presença das tecnologias na educação, especialmente no que diz respeito às modalidades de ensino e currículos, está sempre relacionada à necessidade de inovação nos processos de ensino e de aprendizagem para as novas gerações. Relativo a isso, Niskier (2000) apresenta, em seu texto, o termo “a tecnologia da esperança”, referindo-se ao uso das tecnologias como uma possibilidade de “alternativas audaciosas que ampliam a noção de ensino para além da sala de aula precária” (NISKIER, 2000). Ainda nesse mesmo texto, Niskier argumenta sobre o uso dos sistemas tecnológicos orientados para a educação, visando “servir para a atualização do nosso trabalhador, ampliando suas oportunidades de emprego, hoje em crise”. A crise que Niskier destaca se mantém nos dias atuais, transformando propostas educacionais. De forma crítica, o autor sinaliza uma preocupação que envolve a tecnologia e a educação em tempos de incertezas:

Entraremos no terceiro milênio com uma nova ordem tecnocultural, sem desprezar a força da escola no processo de aprendizagem, mesmo que hoje esteja plenamente modificada a sua postura, evoluindo para o conceito de agente multicultural. Que papel exercerão os comunicadores nesse processo? Como se valerão desse extraordinário mundo novo para sedimentar sua cultura, que não se basta com o conhecimento mecânico o emprego das máquinas? O simples acesso à internet, por exemplo, representa pouco como exercício cultural. (NISKIER, 2000, p.20)

A partir das questões levantadas, a relação entre educação e trabalho, na contemporaneidade, não pode ser descolada das tecnologias, principalmente ao se assumir o compromisso de uma educação emancipadora da maquinaria que foi denunciada por Marx. É preciso articular uma educação que supere as contradições expostas e que, inclusive, seja uma das ferramentas sociais de superação de uma transformação social que cria abismos sociais, como é o cenário contemporâneo com a nova revolução industrial, que não é só industrial, é essencialmente, social e humana. É preciso articular, a partir do trabalho como um princípio educativo, como propõe a visão marxista de educação, a educação emancipadora pelo mundo tecnológico, e é na organização de um ensino técnico e profissional epistemologicamente comprometido com a transformação social que esse desafio poderá ser superado.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste capítulo, são apresentados os principais eventos históricos que culminaram nas políticas e concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

2.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A EJA é uma modalidade de ensino que tem sido historicamente marginalizada e, principalmente, desprivilegiada, como afirma Di Pierro (2010). Nesse sentido, retomar as origens históricas e a trajetória política dessa modalidade torna-se relevante, principalmente se considerada a visão marxista de educação e a importância da dimensão do sujeito no processo político. Assim, ao apresentar o histórico da EJA no Brasil, Souza (2012) nos faz refletir sobre os sujeitos da EJA, seus anseios e buscas:

Por que no início do século XXI falamos em educação de jovens e adultos, e não somente em educação de adultos? Foi ampliado o segmento social que é o sujeito da EJA. Quais são os atores que fazem os jovens buscarem essa modalidade de educação básica, o que mudou nos últimos anos? Por que falar em EJA profissional? O que aconteceu na história de vida das pessoas que não concluíram a escolaridade na idade adequada? De que forma a política educacional incorporou a EJA como modalidade educacional básica? (SOUZA, 2012, p.16)

Partindo desses questionamentos, que evidenciam a importância de se compreender os sujeitos da EJA, Souza (2012) destaca que, na primeira metade do século XX, os principais sujeitos da educação de adultos eram os migrantes de várias localidades rurais do Brasil, que foram migrando para os grandes centros em busca de melhores condições sociais.

Nos anos 40, a questão do analfabetismo era uma das características do subdesenvolvimento do país e foi por esse motivo que as primeiras ações educativas que visavam, prioritariamente, alfabetizar os jovens e adultos começaram a se disseminar. Entretanto, é preciso voltar um pouco mais na história para se posicionar de maneira mais articulada sobre como a educação de adultos inicia sua trajetória no Brasil.

Os autores Haddad e Di Pierro (2000) apresentam um resgate histórico relevante e preciso quanto às primeiras ações de EJA no país. Como eles destacam, é ainda no período colonial que as primeiras ações podem ser identificadas:

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108).

Para esses autores, ao resgatar o histórico da EJA no contexto brasileiro, torna-se imprescindível retomar o período Colônia-Império, pois, segundo eles, é a partir da desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas, em 1759, ou seja, ainda no período colonial, e durante o Império que são encontradas informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108-109).

Ainda que, no aspecto legal, a primeira Constituição brasileira de 1824 tenha em seu texto garantida uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, entendendo-se todos, também, os adultos, segundo Haddad e Di Pierro (2000), nesse período histórico, nenhuma grande política ou ação voltada especificamente para a EJA foi realizada. De acordo com eles:

Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Diante do que esses autores destacam, também é preciso considerar que no Brasil imperial só era considerada como cidadãos a minoria da população que possuía relevância econômica, ou seja, as elites; assim, estariam contemplados, em sua maioria, homens brancos. No final do Império, ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta, ou seja, a grande maioria que necessitava da EJA não foi contemplada, embora, na legislação, a educação para todos estivesse registrada como um ideário legal.

Seguindo a trajetória histórica, no período da Primeira República, as elites continuaram a ser privilegiadas e foi somente a partir da década de 1920, com as

ações do movimento de educadores e da própria população, que foi reivindicando o acesso à educação, que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), começam a emergir condições favoráveis para a criação de políticas educacionais que, minimamente, atendessem aos jovens e adultos. Esses autores destacam que nesse período:

Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Continuando a retomada histórica, foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos foi inserida na política nacional, a partir do advento do Plano Nacional de Educação estabelecido pela Constituição de 1934.

A partir desse plano, a educação primária integral e gratuita passou a ser extensiva aos adultos, como destacam Haddad e Di Pierro (2000), sendo, inclusive, a primeira vez que especificamente a educação de jovens e adultos foi prevista nas políticas educacionais oficiais. Além desse evento, é preciso destacar também a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada no final de 1940, na Dinamarca, e que, segundo Souza (2012), faz parte de uma importante série de conferências (Confinteas). Sua quarta edição, realizada em Paris, foi o primeiro espaço de discussão sobre os termos para se referir à educação de jovens e adultos, que, de acordo com a autora, também era nomeada como “alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação cooperativa, etc.”. Assim, a partir dessa conferência, “o termo educação de adultos foi perdendo força” (SOUZA, 2012, p.23).

2.1.1 As primeiras políticas específicas de EJA

Em sequência histórica, uma política que segundo Haddad e Di Pierro (2000) vai impactar na EJA é a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, pois, conforme esses autores, foi por meio dos estudos e pesquisas

realizados por esse instituto que, em 1942, o governo criou o Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse fundo, regulamentado em 1945, estabeleceu a garantia de 25% dos recursos para a ampliação da educação primária, incluindo o ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos.

No ano de 1947, é instaurado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como um serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi uma política que tinha como principal finalidade coordenar e reorientar os planos do ensino supletivo para jovens, adultos e analfabetos. Ainda conforme esses autores, a importância dessa política foi:

Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

A CEAA foi a primeira de várias campanhas governamentais que foram implementadas especificamente para a EJA. Segundo Souza (2012, p.43), o objetivo dessa primeira campanha foi “expandir entre as massas os postulados do novo regime político - a democracia liberal”. A mesma autora, ainda sobre essa primeira campanha, destaca que:

A primeira CEAA, segundo Beisiegel, foi organizada por Lourenço Filho como um amplo movimento de mobilização nacional em favor da educação de adolescentes e adultos. Essa campanha contribuiu para a “inserção da educação supletiva entre as atividades regulares dos sistemas estaduais de ensino [...]”. (SOUZA, 2012, p.45).

Ainda de acordo com essa autora, nos anos 1940, 50% da população de jovens acima de 15 anos e adultos eram analfabetos. Outra campanha organizada pelo governo, em 1952, foi a Campanha Nacional de Educação Rural, que, para Souza (2012), teve como principal objetivo desenvolver a organização social das comunidades rurais por meio da ação conjunta de profissionais da área (agrônomos, veterinários, etc.) bem como de profissionais de apoio assistencial (médicos, assistentes sociais, sanitaristas, etc.), pois, nessa época, cerca de 50% da população brasileira ainda encontrava-se no campo.

A terceira campanha relevante, implementada em 1958, foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que previa o aprofundamento dos estudos dos problemas sociais, culturais e econômicos para melhorar o ensino primário, tendo sido um amplo movimento articulado para a população rural (SOUZA, 2012, p.48).

Todas as três campanhas, embora relevantes para o cenário da inserção da EJA nas ações e políticas educacionais sociais, segundo Haddad e Di Pierro (2000), duraram pouco; conseguiram reduzir os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7%, no ano de 1960, mas,

[...] os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos". (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Outras campanhas também são ressaltadas por Haddad e Di Pierro (2000, p.113):

[...] Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Essas campanhas, segundo Souza (2012), estavam fortemente impregnadas pela concepção freireana de educação, principalmente a partir dos movimentos de cultura popular e pelas ações dos centros de cultura popular. A maioria desses programas tinha suporte governamental e, politicamente, se articulavam com várias questões ideológicas e partidárias.

Os autores Haddad e Di Pierro (2000, p.113) destacam que eram movimentos que visavam à “democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado”. Diante dessas questões e a partir de fatos históricos marcantes, como o Golpe Militar de 1964, novas políticas e ações governamentais passaram a ser implementadas no que diz respeito à EJA.

Nesse período, tanto Haddad e Di Pierro (2000, p.113) quanto Souza (2012) destacam a ruptura política, desmobilização e repressão dos movimentos de

educação e cultura populares, dentre outras questões, e a descontinuidade de programas que estavam em vigência:

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Como política educacional voltada para a EJA, o então governo militar instituiu o programa nomeado como Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) a partir da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que começou, primeiro, a ser implementado nos estados de Pernambuco, Paraíba e Sergipe, com o início dos trabalhos da Cruzada ABC, que foi fruto de uma parceria entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), governos federais e estaduais e agências privadas (SOUZA, 2012, p.51). Em síntese, o Mobral teve três características básicas: a primeira, independência institucional e financeira diante dos sistemas regulares de ensino e dos demais programas de educação de adultos; a segunda característica era a organização operacional descentralizada, por meio de comissões municipais, espalhadas em quase todos os municípios, que gerenciavam as campanhas nas comunidades, que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.115) “eram formadas pelos chamados ‘representantes’ das comunidades mais identificados com a estrutura do governo autoritário”; a terceira característica era a normatização e a centralização da gestão do processo educativo pela Gerência Pedagógica do Mobral Central, que era responsável pela organização da programação, execução e avaliação do processo pedagógico, bem como também a formação e treinamento das equipes estabelecidas pela Secretaria Executiva. Vale, ainda, ressaltar o que Haddad e Di Pierro (2000) complementam sobre esse programa:

O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis lingüísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras. O MOBREAL, ao final da década de 1970, passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças –, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Ainda segundo esses autores, elementos do projeto educacional do regime militar foram efetivados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Destaca-se o capítulo IV dessa LDB, que regulamenta o ensino supletivo, porém, “seus fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Destacando o Parecer nº 699 como “o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei nº 5.692”, os autores Haddad e Di Pierro (2000, p. 116-117) ressaltam que houve uma intenção política de transformar o ensino supletivo como “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”. Em 1970, o ensino supletivo foi inserido no sistema regular de ensino e havia “centros de estudos supletivos” que complementavam o Mobral, estendendo suas atividades para além das primeiras séries, inclusive por meio de ensino a distância e por módulos de trabalho. Em 1983, ainda havia oitenta centros de apoio, como destaca Souza (2012, p.52).

Nessa política, vale a crítica marxista feita por Haddad e Di Pierro (2000, p. 116-117) sobre a maneira como o ensino supletivo foi “apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70”. É possível compreender que se trata de uma proposta de soluções de massa, pensada a partir da racionalização dos meios e, principalmente, repressão ideológica à promoção de uma educação crítica e libertária, como postulada por Paulo Freire nas políticas anteriores.

O Mobral é oficialmente extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, pela chamada “Fundação Educar”, que, em tese, foi criada pelo governo para fomentar programas educacionais para pessoas que não tiveram acesso à escola no tempo regular. Foi uma fundação ligada ao Ministério da Educação e Cultura que também recebia apoio financeiro de prefeituras e sociedade civil. (SOUZA, 2012, p. 52).

Ainda que, no período da redemocratização iniciada pelo advento da Constituição de 1988, o cenário educacional passasse a ser novamente reformulado, a EJA ainda seria colocada em plano secundário nos primeiros anos da

abertura política. Inicialmente, houve um período de transição e de debate que refletiu na Assembleia Nacional Constituinte e que teve como mais importante conquista a garantia do direito universal de acesso ao ensino fundamental público e gratuito para qualquer idade, estabelecido no artigo 208 da Constituição de 1988. Essa conquista também veio acompanhada pelas disposições transitórias da Carta Magna, que estabeleceram o prazo de dez anos para que o governo e a sociedade erradicassem o analfabetismo e promovessem a universalização do ensino fundamental. Para viabilizar essas premissas, ficou estabelecido que 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo deveriam ser reservados para a universalização do ensino fundamental.

Na década de 1990, mais especificamente em 1993, o governo inicia o processo de consulta democrática para a construção de um plano nacional de educação, que culminou no Plano Decenal que estabeleceu metas de acesso ao ensino fundamental. Ao mesmo tempo, o Brasil vivia um momento de discussões nacionais que clamavam pela reformulação das políticas educacionais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em dezembro de 1996, é publicada a nova LDB, por meio da Lei nº 9.394, que tem, em seus artigos 37 e 38, os princípios, objetivos e finalidades da EJA. Do ponto de vista das políticas específicas de EJA, a LDB nº 9.394 é fundamental para a abertura de outras ações e garantias de direitos, bem como pela legalização da terminologia Educação de Jovens e Adultos.

2.1.2 Os primeiros avanços e desafios da LDB nº 9.394/96

Com o advento da LDB nº 9.394/96, alguns avanços foram garantidos, entretanto, algumas críticas são colocadas, por exemplo, pelos autores Haddad e Di Pierro (2000), que ressaltam algumas questões importantes:

[...] aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de

estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Ainda segundo esses autores, um dos destaques importantes da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para realização dos exames supletivos: passou a ser possível realizá-los com 15 anos, para o ensino fundamental, e com 18, para o ensino médio. Porém, é na “abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” que está, de fato, uma das mudanças políticas mais importantes dessa nova legislação. Ao não fazer essa distinção entre os subsistemas, a nova LDB garante que a EJA seja equiparada às demais modalidades, embora, ainda na questão de financiamento, no final dos anos 1990 (pós LDB nº 9.394), não tenha sido equiparada. Nessa questão, Haddad e Di Pierro (2000, p.123) destacam os seguintes problemas com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF):

A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos. Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.123).

Criado pela Lei nº 9.424, o FUNDEF, como alertam os autores, fragilizou a EJA, pois essa modalidade passa a competir recursos, no âmbito municipal, com a educação infantil e, no âmbito estadual, com o ensino médio. Essa questão dos recursos foi um dos primeiros desafios da LDB nº 9.394, até o início dos anos 2000, exigindo novas políticas para que fosse realmente equiparada às demais modalidades.

2.1.3 A EJA no Plano Nacional de Educação

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o governo mobilizou toda a sociedade para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), e a EJA continuou sendo rechaçada em relação a outras modalidades. Ainda que com o advento da LDB nº 9.394 a EJA tenha sido considerada organicamente parte da educação básica, os desafios de ampliar a oferta e a universalização das vagas nessa modalidade ainda permaneceram no âmbito das políticas educacionais nos anos 2000. Uma faceta dessa questão é revelada por Di Pierro (2010, p. 942) ao denunciar que “O discurso técnico-político que justificou a secundarização da formação dos adultos na agenda da política educacional apoiava-se no suposto caráter profilático das medidas que priorizavam a formação das novas gerações”. Essa mesma autora destaca que no PNE, instituído pela Lei nº 10.172/01, consta o reconhecimento de que são necessárias propostas e ações de escolarização que atinjam também os adultos e, inclusive, idosos.

Assim, o PNE ter priorizado o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito foi um avanço para a EJA. No capítulo sobre EJA, é possível encontrar as 26 metas estabelecidas, das quais estão os cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Do ponto de vista político, o PNE apresenta avanços para a EJA no que diz respeito a garantir, primeiro, metas e objetivos específicos para a EJA e, em segundo lugar, a abertura da possibilidade de se rever as questões de financiamento, como destaca Di Pierro (2010):

Para cumprir essas metas, previa-se cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, e o incremento de recursos financeiros, mas, no capítulo sobre financiamento, prevaleceu a proposta do

executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF. (DI PIERRO, 2010, p.945)

Da aprovação da lei que cria o PNE até a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, se passaram seis anos, entretanto, do ponto de vista político, foram dois eventos essenciais para a EJA. A questão do financiamento pode ser um dos principais gargalos para inviabilização de políticas públicas e, por isso, políticas como o Fundeb são relevantes. Carvalho (2014, p.636) afirma que:

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, que resultou, portanto, inclusa neste novo fundo, algo que não ocorria antes. Tal inclusão trouxe um novo alento para esta modalidade educativa. Afinal, ter-se-ia, a partir deste momento, uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA, em todo o país.

Considerando as questões elencadas pelo autor, mais o fato de que sem recursos não é possível viabilizar políticas específicas, compreende-se que a inclusão do financiamento da EJA no Fundeb foi essencial para essa modalidade, que o PNE agora contempla com metas e objetivos que, no contexto dos primeiros anos da década de 2000, se apresentavam (e ainda se apresentam) desafiadores.

2.2 A educação profissional e tecnológica como estratégia emancipadora

A partir desta seção, a educação profissional se apresenta como a materialização da relação entre educação e trabalho a partir da estrutura e da organização da educação brasileira, como visto na seção anterior. Os autores Tardif e Lessard (2012), pesquisadores da divisão do trabalho educativo, destacam, de maneira crítica, a organização do ensino que se consubstancia a partir da estrutura educacional proposta pelo Estado:

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 25).

Ainda que as transformações sociais modifiquem cada vez mais os espaços educativos e, principalmente, a organização e a estrutura educacional, a citação acima é importante para destacar a relação histórica entre escola e mundo do trabalho, tanto em relação às suas formas quanto ao conteúdo e suas modalidades. Nesse contexto, as peculiaridades da educação profissional evidenciam as possibilidades de articular as questões do mundo do trabalho com educação em uma perspectiva emancipadora.

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que ainda se encontra em fase de implementação no Brasil e, por isso, ainda existem muitas discussões acerca de sua finalidade, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, existindo, por vezes, opiniões opostas (BARCELLOS, 2011, p. 134).

A Lei nº 11.741/08 modificou o texto que trata dessa modalidade na Lei nº 9.394/96, implicando uma articulação que pode ser observada na atual Rede Federal de Ensino, especialmente nos chamados Institutos Federais (IFs). Destacá-la nesta pesquisa é importante tanto para apresentar seus fundamentos teóricos, que evidenciam sua importância no contexto social atual, quanto por sua natureza complexa, evidenciada pelos diferentes níveis que a constituem.

Na legislação já mencionada, essa modalidade se constitui como uma educação desenvolvida para atingir os objetivos da educação nacional, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996, 2008).

A partir dessa natureza integradora, observam-se três dimensões que são pertinentes ao contexto educacional e social da pós-modernidade: o trabalho, a ciência e a tecnologia. Trata-se de uma tríade que abre possibilidades para inserir, neste estudo, algumas visões teóricas como a de Meis (2000), que destaca que as prioridades atribuídas às tecnologias modernas conflitam, de forma contínua, com os valores humanos e podem estar relacionadas com a forma ultrapassada de ensino ainda encontrada nas escolas e universidades.

Barato (2004), no entanto, problematiza a questão do conflito, na dimensão da EPT, em que a educação se integra à tecnologia e à ciência, mas sofre com a hierarquização dos saberes, de forma que o saber teórico é privilegiado em detrimento do saber prático, criando problemas para que essa modalidade

educacional rompa, em certa medida, com essa polarização entre os saberes, como denunciado por Marx (2004). Para esse autor, é fundamental que haja, na EPT, a articulação entre teoria e prática, alterando a lógica que entra nas práticas educativas, que ele vem questionar considerando como “reflexo de dois ensinoss” (BARATO, 2004, p. 74).

Por fragmentar os dois tipos de saberes, o prático e o teórico, a ação pedagógica também se fragmenta com a valorização de determinados saberes em detrimento de outros. Ainda que essas transformações, mencionadas pelas autoras Martins (2013) e Gomes (2013), existam e estejam às portas das instituições educacionais que ofertam a EPT, é possível observar, na organização desse ensino, uma segmentação, que tem sido a fórmula encontrada para dar conta da necessidade de *hiperespecialização* motivada pela visão clássica de conhecimento.

Entre ciência, educação e tecnologia, tríade que agrega os atuais princípios da educação profissional no Brasil, principalmente na Rede Federal, há de se considerar um campo que abre condições para discutir a emergência de uma educação que resolva o que Morin (2003, p. 41) propõe como problema essencial: o recorte das disciplinas, que impede a aprendizagem do que está tecido junto. O autor (MORIN, 2003) ainda destaca a redução e a disjunção que a própria educação ensinou:

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2003, p. 42).

Se a ciência desenvolve o conhecimento que a educação deve sistematizar para os sujeitos de uma sociedade, as concepções de ciência modelam o conhecimento, que é sistematizado na mesma concepção, chegando aos processos educativos como reprodutores que perpetuam esse ciclo epistemológico e humano.

Se o contexto social atual não tem suas questões e demandas atendidas por um conhecimento clássico e tradicional, é preciso uma transformação epistemológica; é preciso uma visão de ciência e de conhecimento complexa e transdisciplinar que alcance a educação.

Nessa linha, na relação entre ciência e educação, a tecnologia passa a ser um ponto a mais para se debruçar, especialmente nas transformações que ela confere à educação e suas modalidades. A autora Rehem (2009) defende esta concepção, ao trazer para a discussão teórica da educação profissional as contribuições da visão de Morin, especialmente ao tê-lo como base em seus estudos para argumentar sobre a necessidade de aprender uma profissão em uma perspectiva complexa:

Assim, aprender uma profissão está relacionado, diretamente, com o complexo, e, portanto, saberes dissociados, descontextualizados contribuem para a visão fragmentada e dissociada da realidade. Lastreando-se nessas ideias, a educação profissional comprometida em formar um profissional contemporâneo, que esteja apto ao trabalho e a continuar aprendendo para o resto da vida, entenderá que “conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”, entenderá que o conhecimento avança pela capacidade de contextualizar, inter-relacionar, englobar e integrar (REHEM, 2009, p. 62, grifo da autora).

Essa autora descreve, ainda, que essa modalidade educacional, tradicionalmente empírica, de valorização do laboratório e do fazer na prática, em que permeiam as pedagogias diretivas de aprendizagem, enfrenta, como outras modalidades, os desafios contemporâneos, inclusive quanto à forma de se promover a formação, como descreve:

Nos cenários que marcam o trabalho na contemporaneidade e que exigem novas capacidades aos trabalhadores, a educação para fazer aprender a trabalhar tem, necessariamente, novas funções a cumprir, novos desafios a enfrentar. Com o fim do kit emprego, na nova ordem econômica, e com o novo perfil delineado para enfrentar o mundo do trabalho, a formação centrada no ensino de técnicas, na transmissão de conhecimentos, na fragmentação disciplinar, na dicotomia teoria/prática, na pedagogia de trabalho taylorista/fordista, nas séries metódicas, não dá conta de formar o novo profissional demandado. (REHEM, 2009, p. 56).

Como revela Rehem (2009), há uma necessidade de se romper também com o modelo tradicional de formação profissional, que vai preparar o sujeito para um mundo de incertezas, conflitos, liquidez e flexibilidade; é preciso uma concepção de formação profissional que articule o mundo do trabalho com a formação integral, concebida na perspectiva marxista, visando, assim, a uma educação profissional emancipadora.

2.2.1 A concepção freireana de Proeja

A obra de Paulo Freire exige uma reflexão sobre as questões globais e ideológicas da educação. Percebe-se que esse autor busca nos mostrar, com sua visão, os elementos mais significativos que estão envolvidos na formação técnica do profissional da educação e em relação ao educando, enquanto indivíduo ainda em construção e em processo de formação de seu senso crítico.

Paulo Freire destaca que, seja qual for a linha pedagógica adotada por um educador, seja ele um progressista ou um conservador, existem saberes necessários que ambas as linhas de pensamento devem seguir. Todo processo que vise ao desenvolvimento de um modelo de ensino deve, basicamente, considerar também a direção dada à aprendizagem. Assim, o educador ensina e aprende ao mesmo tempo, não apenas no formato acadêmico, mas também na própria base de formação e da ação que desenvolve em sala de aula. Ao conceber o processo de educação como um processo essencialmente ideológico, o educador passa a transformar sua prática, muitas vezes de conservador para progressista, pois percebe que há mais no processo de aprendizagem do que os domínios técnicos e saberes. Porém, na educação profissional, fazer essa transição é mais processual do que somente a mudança de linha pedagógica do educador, exige, também, uma política progressista de ensino.

Ao educador cabe, em sua ação educativa cotidiana, refletir e desenvolver uma prática progressista e crítica para que possa despertar no educando do Proeja a curiosidade epistemológica que busca o conhecimento, portanto, insubmissa e, por extensão da ideia, formadora do senso crítico. Aprender criticamente, para Paulo Freire, é, em suma, permitir o desenvolvimento da autonomia social e epistemológica do educando. Não é, jamais, um estado de apropriar-se meramente do conhecimento que o educador transmite, trata-se de interação da própria capacidade cognitiva social e crítica do indivíduo com o meio. Dessa forma, o professor é um mediador, pois, para Paulo Freire, a educação só pode ocorrer na mediação entre educador e educando de modo que ambos possam se transformar socialmente e criticamente como sujeitos. Assim, ao considerar essa premissa freireana, é possível compreender o processo educativo, a superação dos domínios

dos instrumentos e do ferramental técnico para a concretização da formação crítica do indivíduo enquanto educando.

Neste ato de formação da capacidade autônoma do indivíduo, surge uma das principais tarefas de importância do educador: o aprendizado para os saberes locais e globais a partir de uma leitura crítica de mundo, em razão de ser a educação um processo que permite o crescimento humano. Educar, nessa perspectiva freireana, é fomentar o aprofundamento da consciência dos sujeitos em construção, no sentido de ele vir a capturar e construir o significado da importância da educação em sua particular existência, assim, desenvolvendo-se como um contínuo pesquisador crítico.

Segundo palavras de Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A pesquisa, como princípio educativo, em uma perspectiva freireana, não se trata de uma qualidade que só deve ser desenvolvida ou observada no educador, tampouco objetivo de uma metodologia de ensino, mas sim, deve inserir-se em um projeto de maior alcance, ou seja, deve haver um verdadeiro acompanhamento de todo o processo que envolve a vida do sujeito educando. Neste sentido, é básico que um projeto escolar que se espera para uma concepção freireana de Proeja seja construído no rumo da administração de uma conduta respeitosa quanto aos saberes inerentes ao meio social do sujeito, de modo que não seja uma proposta instrumentalista para o mercado de trabalho, mas sim, a formação do cidadão crítico capaz de atuar autonomamente no mundo do trabalho. Ao ensinar os conteúdos, o professor deve ser capaz de apresentá-los com elementos e subsídios emergentes do cotidiano do educando, de modo a superar a transmissão de conhecimentos e adestramentos frente às técnicas e domínios profissionais.

Em uma concepção freireana de Proeja, não só o ato de aprender necessita da existência de senso crítico, mas também o ato de ensinar o exige, uma vez que se busca o rigor e a exatidão na tentativa de ministrar os conceitos e os conteúdos, nos atos e nas demonstrações educativas. Baseado no rigorismo e na exatidão, pode o professor ver na curiosidade do educando uma oportunidade, conduzindo-o à inquietação e, portanto, à própria criatividade resolutiva de situações e desenvolvimento da autonomia.

Uma proposta de Proeja que se oriente por essa concepção de educação deve demonstrar aos educandos a coerência em sua postura humana, suas ideias e suas

práticas profissionais. Assim, uma proposta de Proeja nesta perspectiva exige, necessariamente, que o projeto promova uma ação educativa que possibilite a imersão dos educandos em um processo modelo, ou seja, que as atitudes do educador sejam adequadas ao seu discurso crítico e cidadão.

O saber científico e técnico que o educador deve apresentar aos educandos é de suma importância no processo de ensinar, nessa perspectiva, mas nem de longe é absoluto, na medida em que se deve dar espaço aos valores inerentes à formação tanto do caráter como do senso crítico, embasados nos conteúdos críticos e epistemológicos intrínsecos ao que de humano possuímos.

O ato de ensinar deve ser revestido de um envoltório político, basicamente porque é inerente ao homem e suas peculiaridades sociais. Os projetos e práticas de ensino devem articular os conhecimentos no sentido de uma conscientização da extensão da realidade social de cada um. Ao formar seu senso político de maneira não impositiva, mas por atuação crítica, o sujeito desenvolve as ferramentas e estratégias que, por si só, podem desviar-se de elementos antagônicos ao desenvolvimento social. Ao apropriar-se do saber científico e técnico, assim como dos conhecimentos vários, de um modo geral, o educando, em uma ótica particular, também toma consciência de toda a sociedade, na medida em que passa a utilizar-se dos novos recursos epistemológicos disponíveis, tornando-se um profissional que sabe da importância das melhorias na execução de serviços e tarefas em favor das pessoas e pelo desenvolvimento da sociedade.

Nessa concepção freireana de Proeja, não há, assim, uma forma de atuação ou proposta educativa neutra em todo o âmbito social, mas há sim uma interação contínua, mesmo que se dê de uma forma negativa ou passiva, entre os sujeitos do processo. Não há como se desconsiderar a necessidade premente de todos os sujeitos poderem alcançar uma condição social que supere a pobreza ou as carências naturais da população menos abastada da sociedade brasileira por meio da educação, não importando de onde venham ou qual a sua condição social de origem.

O ato de ensinar, segundo Paulo Freire, exige segurança, competência profissional e generosidade. Os educadores, ainda que tecnicamente preparados, precisam também dispor de capacidades mais básicas como, por exemplo, a capacidade de compromisso social crítico. A capacitação humana dotada de valores morais e éticos, nessa perspectiva de Proeja, exige um educador que se envolve e

que aprende na confiança e no respeito, tanto de seus particulares princípios como de seu entendimento de mundo. A proposta educacional é, então, permeada por esses valores, que devem ser refletidos nas ações cotidianas em sala de aula.

Segundo Paulo Freire, a educação não é apenas uma ação singular em que educandos recebem verdades impostas pelo educador, sem que haja respeito e diálogo aberto. Não deve ser um simples repasse de conteúdos e de saberes, ou seja, uma educação depositária ou “bancária”. Para esse autor, a Educação é o ato de pensar e ensinar, é o “aprender a pensar certo”, ato que necessita de respeito em face ao educando e ao educador. A educação precisa de diálogo, de ação crítica e de reconhecimento por parte do educador acerca dos saberes trazidos pelos educandos. A educação deve embasar a luta por melhores condições de vida e, diante dessas premissas, uma proposta de implementação de cursos Proeja deve seguir, também, esses postulados, pois trata-se, em essência, de uma modalidade que visa desenvolver educandos jovens e adultos para atuar na sociedade e no mundo do trabalho.

Ainda nessa concepção, a escola deve se constituir como um local aberto à alegria, ao diálogo, à franqueza, à beleza e, acima de tudo, com as condições devidas para que tanto o educando como o educador sintam-se valorizados, respeitados e amparados. A escola deve ser um ambiente totalmente livre de preconceitos e de discriminações, onde se pode pensar certo, buscar a compreensão do outro e, principalmente, onde se pode ver o desenvolvimento da cultura de um povo. Ela deve ter as condições materiais para que educador e educando se desenvolvam sem constrangimentos.

Para Freire (1996), a sociedade, como homens e mulheres, se faz historicamente e em lutas por direitos, em conscientização dos deveres, e deve tratar de despertar os indivíduos a não aceitarem calados as suas condições sub-humanas de vida. Deve esforçar-se por demonstrar, ao indivíduo que busca aprender, que uma vida miserável não é apenas uma situação única do indivíduo e responsabilidade unicamente dele, mas sim que existe todo um ato político e histórico que acaba por fazer com que ele venha a encontrar-se em tal situação.

Para Freire, democracia é uma ação de diálogo e de solidariedade, onde qualquer luta do cidadão deve passar pelo recebimento e pela doação de respeito, pelo desenvolvimento da dignidade do homem em face às várias políticas. Trata-se de um ato de pensar criticamente e a possibilidade de agir pelo bem e sempre em

busca de melhores condições de vida. Para o educador e para o educando, é no desenvolvimento da confiança no seu histórico particular, com ações de autodeterminação, de respeito e de democracia, que o projeto de crescimento humano ocorre. É o pensar certo, é olhar o mundo buscando sempre o fundamento das coisas, é ter a responsabilidade sobre os seus atos e assumi-los, ou ainda, é ter a transparência em sua fala e a coerência em suas ações (FREIRE, 1996).

Ainda para Freire (1996), o educador é um ser que deve ter sempre em primeiro plano o compromisso com a verdade e que deve expô-la em suas ações, que deve ler o mundo sem descuidar de ler a palavra, que precisa ouvir os seus alunos sem com isso jamais calar-se, que deve lutar pela dignidade de condições para seu ato (trabalho, salário), e não apenas repassar as verdades prontas, mas dialogar sobre essas verdades. Deve ter a liberdade de optar pela autoridade à licenciosidade dos descompromissados e autoritarismo dos fracos que temem sempre ser julgados. O educador opta pela liberdade e pela beleza, luta e se anima pela esperança, vê o sol nos olhos de uma criança em um dia chuvoso de fome e descaso. É o ser que ama o inacabado acima de tudo, que tolera e ensina, que sabe-se também inacabado, admite isto e aprende (FREIRE, 1996).

Nessa concepção de educação como processo de transformação social, o educando é um sujeito repleto de culturas e de saberes desenvolvidos fora da escola, que vem a ela em processo de formação, aberto, inacabado, curioso, inteligente, é um ser que merece todo o respeito e toda a dignidade no ato de aprender, como ainda destaca Freire (1998):

[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos. Exatamente assim é que vejo os professores e os alunos, serem com alma, sonhos, emoções e desejos, ávidos por ensinar e aprender. (FREIRE, 1998, p.52).

Diante dessas dimensões epistemológicas, Paulo Freire permite conceber um Projeito que tenha como premissa o comprometimento com a verdade e com a criticidade que é peculiar em toda sua obra. Vale, ainda, destacar que Freire é um marxista e sempre, ao longo de sua vida, lutou pela dignidade dos desfavorecidos na sociedade, por meio de muitos embates pela reforma agrária, pelas classes trabalhadoras e pelos camponeses, como discutido nas seções anteriores deste trabalho. Trata-se de um teórico que, a partir de sua obra, procurou levar à

sociedade os saberes necessários para a conscientização e não para a conformidade de suas condições e, por isso, torna-se um autor essencial para a construção de propostas de Proeja mais alinhadas com a perspectiva marxista. É possível dizer que Freire dispunha de uma visão da sociedade embasada no paradigma do conflito, onde a sociedade compõe-se de vários grupos em situações conflitantes, com a dominação feita por imposição de uma classe dominante. Esses elementos teóricos podem ser fundamentos para um Proeja como uma proposta de educação que vise a uma educação integral, como postula Ramos (2010). Trata-se de conceber um Proeja que evoque mais intensidade tanto para o conhecimento como para o aprimoramento técnico, sem perder o foco no sentido humano de formação educacional técnica.

Ao mesmo passo, é preciso que, mesmo estando permanentemente rumando no sentido da construção da autonomia em outro ser, tratando com elementos sociais de sensibilidade individual pertinentes a outro sujeito, o educador, no ato de ensinar, seja coerente quanto à atitude que toma e o texto que prega. Deve ser capaz de avaliar sua prática e de estar aberto aos novos conhecimentos e às novas técnicas que, a todo o momento, surgem. Tem que ter a visão moldada a reconhecer os elementos pertinentes a uma determinada cultura e relacioná-la com os elementos que nela vivem. Deve dispor da curiosidade e, enfim, da alegria e da esperança.

2.3 Análise sobre a Educação Básica no Brasil na contemporaneidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe novos aspectos para a educação no Brasil, introduzindo e ampliando conceitos antes não compreendidos, para os quais novas referências surgiram como necessárias, de maneira que as escolas pudessem reconfigurar a realidade do ensino para um nível de integração e cidadania educacional coerente. Fala-se, aqui, da educação infantil, do ensino fundamental obrigatório e do ensino médio (BRASIL, 1996).

Desde 1996, a LDB configura os mais diversos tipos de educação, sendo esses: a educação infantil, obrigatória para crianças a partir de quatro anos; o ensino fundamental; o ensino médio, a ser ofertado para os jovens com até 17 anos; e

outras modalidades de ensino, como a educação especial, indígena, no campo e o ensino a distância. No sentido de transformar a educação brasileira, conceitualmente, mais humana e formativa, a lei compreende o envolvimento da família e as relações humanas, sociais e culturais para além de um sistema educacional apenas formal. Há que se utilizar das novas bases em um conteúdo que transcende o termo legal para uma realidade que se mostra diversificada em sua essência.

O contexto educacional brasileiro é dinâmico e, em função disso, exige avaliação e adaptação constantes do Ministério da Educação, e são muitos os programas federais de sustentação dos princípios estabelecidos na LDB. Tais alterações são disseminadas às escolas e um tempo de adaptação é estabelecido para que as providências surtam o efeito esperado. Tem-se, como exemplo, a ampliação do período de conclusão do ensino fundamental de oito para nove anos e a idade inicial para seis anos. Outras atualizações significativas, como a revogação dos parágrafos 2º e 4º do Artigo 36, da seção IV, que trata do ensino médio, denotam a importância da Lei que assegura direitos e deveres à comunidade (BRASIL, 1996).

A Lei, portanto, estabelece os princípios gerais da educação, suas finalidades, as modalidades, os recursos financeiros necessários, as diretrizes para a formação dos profissionais que se responsabilizarão pela educação, e discorre também sobre o cerne desta pesquisa, o direito inquestionável que todos devem ter a uma educação de fato formativa. Ainda que a educação básica seja um conceito novo, pautado em uma realidade histórica, permeada por uma postura transgressora de situações preexistentes e de caráter não democrático, o direito a essa educação permanece em uma expectativa ansiosa por encontros e reencontros para que aconteça a tão necessária democracia (CURY, 2008).

Preexiste a impressão, ou ainda, a expressão de que a educação seja acessível a uma parcela elitista da população brasileira e que tenha sido negado aos seus cidadãos o direito ao conhecimento, inclusive no que tange à forma de organização escolar antecedente à criação da LDB. Cury (2008) salienta a importância do novo conceito de educação básica nesses mesmos termos de desigualdade, quando diz:

E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (CURY, 2008, p. 294)

O direito à educação se cunhou da universalidade contida no texto constitucional de 1988. A educação básica, enquanto fator preponderante para que o cidadão se apodere da democracia e veja adquiridos os seus direitos humanos consequentes, deve, portanto, ser entendida tal como preconiza a própria LDB, em seu artigo 4º. Assim, trata-se de um dever do Estado a educação escolar pública, obrigatória e gratuita. Para além disso, a LDB diz ainda, no artigo 4º, que o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio deve ocorrer a todos os que não os concluíram na idade própria, conforme redação dada pela Lei nº 12.796/13, que alterou a LDB original.

Em uma análise mais acurada da questão dos direitos e deveres, é possível verificar que a declaração de direitos e o reconhecimento desses direitos por todos os cidadãos não é óbvio (CHAUÍ, 1989). Após uma trajetória de evolução contínua, ainda que lenta e inegavelmente omissa, a educação é considerada fator preponderante para o desenvolvimento pessoal, para o exercício da cidadania, para a qualificação no trabalho e amplia-se para uma gama importante de outras consequências igualmente importantes e niveladoras do ser humano que vive em sociedade (BRASIL, 1988; CURY, 2000).

Uma pesquisa realizada para subsidiar a conferência sobre "Os efeitos da saúde das políticas não-sanitárias", organizada pelo *National Poverty Center*, para o *National Bureau of Economic Research*, em Cambridge, Massachusetts, verificou a relevância da educação para a saúde, em diferentes níveis de escolaridade e idade, e as estatísticas do estudo mostraram que a questão central levantada nos resultados está nos motivos pelos quais a educação afeta a saúde das pessoas (CUTLER; LLERAS-MUNEY, 2006). Descobriram que a educação interfere em diversos fatores, tais como aptidão e acesso ao mercado de trabalho, renda e acesso a planos de saúde, valor do estudo para o futuro, informações e habilidades cognitivas ampliadas, preferências, classificação para a sociedade, autoestima, relacionamento social, padrão e qualidade de vida, entre outros tão importantes

quanto esses. Ainda que os estudos tenham sido realizados em contexto distinto ao do Brasil, a educação é fator primordial para uma vida digna e de qualidade em qualquer lugar do mundo. É possível inferir, portanto, que os direitos humanos e o direito à educação devem encontrar lugar de destaque no desenvolvimento de políticas públicas que fomentem o acesso à educação de forma efetiva e permanente. Ainda que seja difícil conhecer quais intervenções seriam as mais eficazes, o tema merece pesquisa contínua, de formatação sistematizada, com o auxílio dos institutos e universidades brasileiras.

Assim caracterizada a educação, volta-se o olhar novamente à “desigualdade social presa em formas autocráticas, autoritárias de mando político.” (CURY, 2008). Passa-se da ditadura à democracia. Combatem-se os privilégios e engaja-se a justiça social. Novos padrões de qualidade e integração surgem prementes ao novo conceito de educação básica para subsidiar a necessidade de uma sociedade igualitária e de direitos igualmente extensíveis a todos. Para tanto, é necessária a criação de políticas públicas que viabilizem a disponibilização de programas de apoio aos diferentes eixos de formação do conhecimento.

Nesse sentido, poderia ser mais rentável explorar o mecanismo do que aumentar o nível educacional. Por exemplo, se todo o efeito positivo que a educação produz no indivíduo é por meio do aumento da renda, somente para dizer de um dos pontos positivos inerentes à educação, possivelmente seria mais barato transferir a renda diretamente, em vez de subsidiar a escolaridade. No entanto, o aumento do nível de escolaridade pode ser a resposta política correta, não havendo alternativa ou método mais exequível para adquirir as habilidades que afetam a vida de forma geral (CUTLER; LLERAS-MUNEY, 2006).

3 O PROEJA NO IFSP

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos históricos do IFSP, um breve panorama da crise na qual o Brasil se encontra e uma possível reflexão teórica sobre a sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta-se, também, o Proeja como uma das respostas governamentais à desigualdade na educação como um todo, com destaque para a análise da oferta pelo IFSP. Por fim, é realizada uma análise dos pressupostos da escola clássica no contraponto da formação técnica.

3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: aspectos históricos da sua criação

A educação profissional no Brasil tem início com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909. Por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 unidades nas capitais dos estados então existentes, com o objetivo de proporcionar o ensino primário profissional. O decreto estabelecia a fiscalização e manutenção das escolas sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo iniciou suas atividades em 24 de fevereiro de 1910.

O objetivo da criação da Escola de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados foi a formação de mão de obra especializada para atender às indústrias em expansão, tendo como público-alvo os menores provenientes das classes operárias, “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (ESCUDEIRO, 2005, p.21). Ao que Brito (2016) complementa:

Há 106 anos, o governo federal teve a primeira iniciativa política oficial quanto ao ensino industrial no Brasil. O modelo de educação adotado, voltado para a qualificação da mão-de-obra operária e para o mundo do trabalho, tinha em seu cerne um caráter assistencialista que ofertava o ensino profissional primário e gratuito à população de baixa renda. (BRITO, 2016, p. 16)

A vocação industrial da cidade de São Paulo, provavelmente aliada à competição com o Liceu de Artes e Ofícios¹, criado em 1873, levou à adaptação de suas oficinas para o atendimento às demandas das fábricas, não comuns na grande maioria das escolas dos outros estados.

Assim, a escola de São Paulo “foi das poucas que ofereceram desde seu início de funcionamento os cursos de tornearia, eletricidade e mecânica e não ofertaram os ofícios de sapateiro e alfaiate comuns nas demais” (CUNHA, 2005, p. 71).

No primeiro ano de funcionamento da unidade paulista, havia 135 alunos matriculados e uma frequência de 95 deles (FONSECA, 1986, v.1, p. 183). Já nas informações de Cunha (2005), constata-se que, no período diurno, entre os anos de 1909 e 1930, a escola contou com 3.805 alunos matriculados e, no período noturno, entre os anos de 1918 e 1930, obteve 2.121 matrículas.

Em 25 de outubro de 1911, por meio do Decreto-Lei nº 9.070, foi criada uma nova estrutura pedagógico-administrativa para a Escola de Aprendizizes Artífices, chamada de Regulamento Pedro de Toledo. Foi o primeiro regulamento nacional para o ensino técnico profissional (com vigência até 1918).

Nos primeiros livros de matrícula, atualmente armazenados na Coordenadoria de Registros Escolares (CRE) do atual IFSP, constam os endereços residenciais dos estudantes. O estudo de Brito (2016) apurou que muitos provinham da capital, outros tantos da zona rural do Estado de São Paulo e até de outros estados.

A Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo, no período de 1909 a 1937, teve quatro diretores. O primeiro foi João Evangelista Silveira da Mota, que se manteve no cargo durante 22 anos; o segundo, Sebastião de Queirós Couto, nomeado em 22 de fevereiro de 1932; o terceiro, Francisco da Costa Guimarães, que assumiu em 13 de novembro de 1933; e o quarto, Glicério Rodrigues Filho, nomeado em 18 de junho de 1934, que foi o primeiro diretor do Liceu de São Paulo e permaneceu na função até 19 de setembro de 1939. (IFSP, 2014, p. 32)

Em 1937 foi promulgada a nova Constituição Brasileira, que tratou pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Foi assinada a Lei nº 378/37, que transformou as Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Foi regulamentado o

¹ Disponível em <http://www.liceuescola.com.br/o-liceu/> Acesso em 03 Jun. 2018.

recém-criado Ministério da Educação e Saúde, no qual foi criado o Departamento Nacional da Educação que, por sua vez, foi estruturado em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física. Foi extinta a Superintendência do Ensino Profissional e, em seu lugar, instituída a Divisão do Ensino Industrial (BRASIL, 1937).

A nova denominação, Liceu Industrial de São Paulo, perdurou até o ano de 1942, quando Getúlio Vargas baixou o Decreto-Lei nº 4.073, deliberando sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que preparou novas mudanças para o ensino profissional.

Assim, durante o período de Liceu Industrial de São Paulo, entre 1937 e início de 1942, a instituição foi dirigida por Glicério Rodrigues Filho e, em seguida, Francisco da Costa Guimarães, nomeado em 19 de setembro de 1939, que também já havia sido diretor da Escola de Aprendizes Artífices.

A Reforma Capanema² ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas, no chamado Estado Novo. Foi um período marcado pelo regime totalitário, com início em 10 de novembro de 1937 até 29 de outubro de 1945. Para melhor compreensão da educação no Brasil nesse período, vamos utilizar a divisão proposta por Romanelli (1983):

- **1º Fase: 1930-1937:** Governo provisório, lutas ideológicas sobre o regime, mobilização do setor econômico para recuperação financeira. Na educação: Reforma Francisco Campos e Manifesto dos Pioneiros;
- **2ª Fase: Estado Novo (1937-1946):** Regime totalitário, implantação da indústria pesada, Estado desenvolvimentista. Na educação: Decretação das Leis Orgânicas de Ensino e criação do Senai e do Senac.

Por iniciativa do ministro Capanema, foram reformados alguns ramos do ensino. Tais reformas (nem todas realizadas sob o Estado Novo), denominadas de Leis Orgânicas do Ensino, abrangeram os ramos do primário e do secundário e foram complementadas por outras, decretadas entre os anos de 1942 e 1946:

² Gustavo Capanema Filho nasceu em 1890, em Pitangui (Minas Gerais), formou-se em Direito e, em 1927, foi eleito vereador na sua cidade natal. Em 1929, tornou-se oficial de gabinete do governo mineiro de Olegário Maciel e, em novembro desse mesmo ano, assumiu a secretaria do interior, sucedendo Francisco Campos. Com a morte de Olegário Maciel, em 5 de novembro de 1933, Gustavo Capanema assumiu o governo de Minas. Em 1934, foi nomeado, por Getúlio Vargas, Ministro da Educação e Saúde Pública. Ele permaneceu no cargo por 11 anos, até o final do Estado Novo (1945).

- a) Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial);
- c) Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Após a queda de Vargas e durante o governo provisório, respondendo pela Presidência da República, José Linhares, e pelo Ministério da Educação, Raul Leitão da Cunha, foram baixados os seguintes decretos-leis:

- a) Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- b) Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- c) Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial);
- d) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O ensino primário foi reformado após a queda de Getúlio Vargas, com o Decreto-Lei nº 8.529, promulgado em 2 de janeiro de 1946. Até então, o ensino primário não havia recebido nenhuma atenção do governo central, já que esse sistema de ensino estava ligado à administração dos estados, sujeitos às condições destes para legislar e inovar; essa era uma tradição da herança colonial. Cada Estado cuidava do seu ensino primário à sua maneira, mas a falta de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema. A partir de 1920, os Estados passaram a reformar seu ensino, causando grandes diferenças na educação.

Em 1946, o governo criou o Decreto-Lei, chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, que surgiu em um momento de crise política, de substituição do Estado Novo por um regime democrático. Assim, o ensino primário ficou dividido em duas categorias:

Ensino primário fundamental: subdividido em elementar (quatro anos) e complementar (um ano) para crianças de 7 a 12 anos.

Ensino primário supletivo: com duração de dois anos, destinado a jovens e adultos que não receberam essa educação com idade adequada. O curso primário supletivo contribuiu para a diminuição de analfabetos no país, no final dos anos 40 e nos anos 50.

Os princípios da educação primária eram:

- Desenvolver de modo sistemático e graduado os interesses da infância;
- Utilizar o ambiente para melhorar a educação;
- Ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- Desenvolver o espírito de cooperação;
- Revelar e trabalhar as aptidões dos alunos;
- Inspirar-se no sentimento de unidade e fraternidade humana.

Tais princípios eram parecidos com alguns que integraram o Manifesto dos Pioneiros. Além disso, a lei previa o planejamento educacional como instrumento de implantação da reforma. Essa lei determinava que os Estados, os territórios e o Distrito Federal deveriam organizar seus respectivos sistemas de ensino, obedecendo as seguintes diretrizes:

a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça as necessidades de todos os núcleos da população; b) organização para o cumprimento progressivo, de plano de construção e aparelhamento escolar; c) preparo de professorado e do pessoal da administração, segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica. (ROMANELLI, 1983, p. 161)

A discussão da reforma do ensino secundário se iniciou na gestão de Francisco Campos, no Ministério da Educação, com o argumento do ministro de que "o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político". Daí a necessidade de uma reformulação do ensino, para preparar os jovens técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões.

Na gestão de Capanema, foi promulgada, em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Por essa lei, foi instituído, no ensino secundário, um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginasial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas: o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela

predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística. Por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu também a educação militar para os alunos do sexo masculino. Reafirmou o caráter facultativo da educação religiosa e obrigatório da educação moral e cívica, com a recomendação de que a educação das mulheres fosse feita em estabelecimento distinto daquele onde se educavam os homens. A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. (CPDOC).³

O parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 37, que desejava fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. O caráter centralizado e monolítico do governo possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o *dualismo educacional*. O que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares. (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 84)

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do ensino secundário (aqui, a Escola Técnica de São Paulo).

O Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943, delimitou a ação didática nas escolas técnicas e industriais. Assim, a oferta dos cursos foi definida conforme a estrutura física e os equipamentos existentes em cada localidade. A Escola Técnica de São Paulo ofereceu os seguintes cursos de formação profissional:

1. Ensino industrial básico
 - 1.1 Fundição
 - 1.2 Serralheria
 - 1.3 Mecânica de Máquinas
 - 1.4 Marcenaria
 - 1.5 Cerâmica

³ Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>. Acesso em: 03 jun. 2018.

2. Ensino de Mestria
 - 2.1 Mestria de Fundição
 - 2.2 Mestria de Serralheria
 - 2.3 Mestria de Mecânica de Máquinas
 - 2.4 Mestria de Marcenaria
 - 2.5 Mestria de Cerâmica
3. Ensino Técnico
 - 3.1 Edificações
 - 3.2 Desenho Técnico
 - 3.3 Decoração de Interiores

No que se refere ao funcionamento dos cursos considerados técnicos, vale ressaltar que, pelo Decreto nº 20.593, de 14 de fevereiro de 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o curso de Construção de Máquinas e Motores. O Decreto nº 21.609, de 12 de agosto 1946, autorizou o funcionamento de outro curso técnico, o de Pontes e Estradas.

No governo do Presidente Juscelino Kubitschek (de 31.01.1956 a 31.01.1961) houve outro marco legal importante da instituição. Trata-se da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que determinou sua transformação em entidade autárquica. A mesma legislação concedeu maior abertura para a participação dos servidores na condução das políticas administrativa e pedagógica da escola, mediante os Conselhos de Representantes e dos Professores, regulamentados pelo Decreto nº 47.038, que detalhava as formas de provimento de ambos os colegiados e definia o Conselho de Professores como órgão consultivo da escola, remetendo o acompanhamento e a responsabilidade pela administração escolar ao Conselho de Representantes. Neste último, nenhum servidor da escola, exceto o representante dos professores, teria assento ao lado de outros membros escolhidos entre pessoas não integrantes da comunidade escolar. Todavia, a possibilidade de indicação de interventores, conforme previa a Lei nº 3.552, indicava a intenção do governo em manter o controle da estrutura educacional; no caso de São Paulo, uma intervenção de fato ocorreu alguns anos mais tarde, com a designação de Luiz Gonzaga Ferreira.

O Decreto nº 52.826, de 14 de novembro de 1963, do Presidente João Goulart (de 24.01.1963 a 31.03.1964), autorizou a existência de entidades

representativas discentes nas escolas federais, com o presidente da entidade eleito por voto secreto, sendo facultada sua participação em ambos os conselhos, embora sem direito a voto.

No final deste capítulo, será apresentado um quadro com todos os gestores, períodos e denominações da instituição.

A denominação de Escola Técnica Federal surgiu no segundo ano do governo militar, por ato do presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (de 15.04.1964 a 15.03.1967), incluindo, pela primeira vez, a palavra federal em seu nome, tornando explícita sua vinculação direta à União. Tal alteração teve como fundamento a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal.

No dia 23 de setembro de 1976, ocorreu a mudança para as novas instalações da Escola Técnica Federal de São Paulo, no bairro do Canindé, na Rua Pedro Vicente, 625. A nova sede ocupou uma área de 60.000m, dos quais 15.000m construídos e 25.000m projetados para construção.

A excelência da Escola Técnica Federal de São Paulo foi possível devido às condições infraestruturais de que dispunha a referida instituição (material humano, eficiência e máquinas) no sentido de propiciar um ensino de qualidade em termos propedêuticos e técnicos, já que os professores contratados (concursados) eram especialistas tanto nas áreas de Engenharia como em outras disciplinas. (D'ANGELO, 2007, p. 20).

No decorrer dessa trajetória, outras ocupações surgiram no mundo do trabalho e outros cursos foram implementados. Dessa forma, foram criados os cursos técnicos de Eletrotécnica (1965), de Eletrônica e Telecomunicações (1977) e de Processamento de Dados (1978), que se somaram aos de Edificações e Mecânica que já eram oferecidos (CEFET-SP, 2005).

No ano de 1971, foi celebrado o Acordo Internacional entre a União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cuja proposta era a criação de Centros de Engenharia de Operação, um deles junto à escola paulista. Embora não autorizado o funcionamento do referido Centro, a Escola Técnica Federal de São Paulo acabou recebendo máquinas e outros equipamentos por conta do acordo.

A Lei nº. 5.692/71 possibilitou a formação de técnicos com os cursos integrados (médio e técnico), cuja carga horária, para os quatro anos, era, em média, de 4.500 horas-aula.

O ensino integrado que caracterizou a Escola Técnica Federal de São Paulo em seu período de apogeu e excelência correspondeu possivelmente a um padrão taylorista-fordista de país periférico que não produz tecnologia, considerando-se que todo padrão produtivo capitalista é taylorizado, uma vez que o taylorismo significa o controle do capital através de representatividade na “gerência científica” e, portanto, na perpetuação de dicotomia entre projeto e execução. (D’ANGELO, 2007, p. 21).

Fatos comuns dessa época eram as alterações da legislação abordando o funcionamento da escola, com implicações na nomeação de seu diretor. Uma delas foi propiciada pelo Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974, assinado pelo presidente Ernesto Geisel (de 15.03.1974 a 15.03.1979), que dispunha sobre a organização das escolas federais e criava a figura de novas instâncias: uma consultiva, denominada de Conselho Superior, em substituição ao Conselho de Representantes, e as de Direção Superior, responsáveis pela administração da escola. Mencionava ainda o decreto que “cada escola será dirigida por um Diretor, que será seu representante legal, e os Departamentos por chefes, cujos cargos serão providos na forma da legislação específica.” (BRASIL, 1974).

Vale destacar que, no ano de 1986, pela primeira vez, a comunidade acadêmica participou diretamente da escolha do diretor, mediante a realização de eleições. Após o processo eleitoral, os três candidatos mais votados, de um total de seis que concorreram, compuseram a lista tríplice encaminhada ao Ministério da Educação para a definição daquele que seria nomeado. A primeira eleição foi um divisor importante na história da Escola, pois, segundo a Revista Homem & Técnica, publicação interna da escola, o processo eleitoral dava mostra de novos tempos para a instituição. (IFSP, 2014, p. 42).

Comparada com outras instituições escolares da época pode-se afirmar que a ETFSP era de fato uma escola diferenciada. A sua estrutura organizacional a diferenciava das escolas de 2º grau em atividade na capital paulista. (BRITO, 2016, p. 33)

Eleito, por 130 votos, o professor Antônio Soares Cervila teve aprovada sua plataforma eleitoral. Foi na primeira gestão de Cervila que houve o início da expansão das unidades descentralizadas (Uneds) da escola, com a criação, em

1987, da primeira do país, no município de Cubatão. A segunda Uned do Estado de São Paulo principiou seu funcionamento no ano de 1996, na cidade de Sertãozinho, já na gestão de Francisco Gayego Filho, com a oferta de cursos preparatórios e, posteriormente, ainda no mesmo ano, com as primeiras turmas do curso técnico de Mecânica, desenvolvido de forma integrada ao ensino médio. Coube ao Prof. Francisco Gayego Filho, também eleito pela comunidade escolar, fechar esse ciclo e realizar a transição para a condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. (IFSP, 2014, p. 42).

Em 18 de janeiro de 1999, por meio de um decreto sem número, editado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (em seu segundo mandato, de 01.01.1999 a 01.01.2003), foi oficializada a mudança da denominação para Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), com a ampliação de possibilidades de atuação e objetivos.

Ainda no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, havia sido adotada uma estratégia para o financiamento da ampliação e reforma de prédios escolares, aquisição de equipamentos e capacitação de servidores; esse financiamento, no caso das instituições federais, passou a ser realizado com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional. No entanto, a escola sofria a influência do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, do presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo qual todos os sistemas de ensino (federal, estadual e privado) foram obrigados, por decreto federal, a restringir o oferecimento ao ensino técnico modular, excluindo-se desses módulos as disciplinas de formação geral. A partir de 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.220, por decisão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cada sistema de ensino (federal, estadual ou privado) pôde voltar a oferecer o ensino técnico integrado ao ensino médio ou continuar oferecendo apenas o ensino técnico modular.

As reformas [educacionais] de 1997 e 2004 refletiram o entendimento dos governantes à época no que se refere à formação técnica – em 1997 uma forma específica para o mercado de trabalho e em 2004 uma formação mais ampla integrada ao ensino médio, embora direcionada ao mesmo mercado, – assim como seus interesses e compromissos com o setor produtivo. (LOPONTE, 2010, p. 168)

A mudança para CEFET também agilizou o início da oferta de cursos superiores, em especial na Unidade de São Paulo, na qual, no período

compreendido entre 2000 e 2008, foram implementados diversos cursos, voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, licenciaturas e engenharias. Nesse período, a instituição passou a ser constituída por dez Uneds: São Paulo, Cubatão, Sertãozinho, Guarulhos, Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba, São João da Boa Vista, São Roque e São Carlos.

Em 29 de dezembro de 2008, conforme Lei nº 11.892, que criou a Rede Federal de Educação Profissional e Científica, constituída, naquela ocasião, por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país, o CEFET-SP foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Além do oferecimento de cursos técnicos integrados e modulares e do ensino superior (graduação e pós-graduação), a instituição contou também com significativa inserção na área de pesquisa e extensão, para estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estender seus benefícios à comunidade.

Esse novo modelo resgatou o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade. O IFSP foi concebido para atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e do cooperativismo e para apoiar fortemente o desenvolvimento regional, contribuindo assim com o próprio desenvolvimento nacional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos e na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa grande tarefa de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude. (IFSP, 2014, p. 42)

A lei estabeleceu que metade das vagas fosse destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado. O IFSP ampliou a sua oferta de educação superior, com destaque para os cursos superiores de tecnologia, engenharias e licenciaturas nas áreas de ciências (Física, Química, Matemática e Biologia), bem como para a pós-graduação e para a pesquisa tecnológica. Ainda foram incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de Mecânica, Eletricidade e Informática.

O IFSP, assim como toda a rede, passou a atuar na formação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de uma educação inclusiva, tendo com princípio o resgate ao direito à formação profissional, principalmente do contingente populacional historicamente marginalizado.

Nesse contexto, o IFSP passou a ter autonomia – nos limites de sua área de atuação territorial – para criar e extinguir cursos, bem como registrar os diplomas, mediante autorização do seu Conselho Superior. Ainda passou a exercer papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais, sendo organizado em estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Em 2009, houve uma grande mudança estrutural na instituição, por força da Lei n.º 11.982, de 29 de dezembro de 2009, que também estabeleceu a estrutura organizacional dos Institutos. O Instituto passou a ter dois colegiados como órgãos superiores da administração, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. Houve também a posse de um reitor, não mais um diretor-geral. As antigas Unidades de Ensino Descentralizadas tornaram-se *campi*, e seus dirigentes, diretores-gerais. O reitor e os diretores de *campi*, sendo a reitoria e os *campi* órgãos executivos, passaram a ser nomeados pelo presidente da república, após consulta à comunidade, cujos segmentos participam na escolha com peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. Pelas disposições transitórias, o diretor-geral da instituição, o Prof. Arnaldo Augusto Ciquiello Borges, foi nomeado para o cargo de reitor do Instituto, em caráter *pro tempore*. A primeira consulta à comunidade para a escolha de reitor foi realizada ao final de 2012, sendo o primeiro reitor eleito do IFSP o Prof. Eduardo Antônio Modena. (IFSP, 2014, p. 46)

Em 2012, os *campi* Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Salto, São João da Boa Vista, São Paulo e Sertãozinho realizaram suas primeiras eleições para diretor-geral.

Em decorrência da escolha do novo reitor e de seus compromissos com a democratização da instituição, em junho de 2013, foi realizada uma consulta à comunidade para diretor-geral dos *campi* de Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Capivari, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Suzano e Votuporanga.

Desde o segundo semestre de 2010, o IFSP passou a oferecer o programa Proeja-FIC, constituído de cursos de formação profissional para jovens e adultos, em parceria com várias prefeituras do Estado de São Paulo, como o curso de Pintura

em Paredes de Alvenaria, desenvolvido em Osasco, Francisco Morato, Itapevi e São Bernardo do Campo.

Em 2012, o IFSP, em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou um programa de oferecimento de cursos técnicos para alunos matriculados na rede estadual. Isso foi entendido, por um lado, como um atendimento à função social do IFSP e, por outro lado, para os mais críticos, como um abandono do Instituto do seu projeto de oferecimento de cursos integrados próprios e um descumprimento da lei de formação dos institutos.

Em 2012, foi sancionada, pelo Ministério da Educação, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. No primeiro aniversário da política de cotas, em agosto de 2013, o MEC informava que 83% dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia já haviam atingido a meta de reserva de vagas mínima de 50% para alunos oriundos de escolas públicas, prevista para ser cumprida em 2016.

Abaixo, segue o Quadro 1, com as denominações da instituição, desde sua fundação, em 1909, como também a relação de gestores por período.

Quadro 1) Gestores da Instituição		
Denominação	Período	Diretor
Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo	fev/1910 a fev/1932	João Evangelista Silveira da Mota
	fev/1932 a nov/1933	Sebastião de Queiroz Couto
	nov/1933 a jun/1934	Francisco da Costa Guimarães
	jun/1934 a jan/1937	Glicério Rodrigues Filho
Liceu Industrial de São Paulo	jan/1937 a set/1939	Glicério Rodrigues Filho
	set/1937 a jan/1942	Francisco da Costa Guimarães
Escola Técnica de São Paulo	ago/1942 a jul/1952	Isac Elias de Moura
	out/1952 a dez/1953	Luiz Domingos de S. Marques
	mar/1954 a dez/1962	Djalma da Fonseca Neiva
	dez/1962 a out/1963	René François Joseph Charli
Escola Técnica Federal de São Paulo	out/1963 a mar/1964	Luiz Gonzaga Ferreira
	ago/1964 a dez/1965	Antonio André Mendonça de Queiros Telles
	dez/1965 a dez/1968	Moacir Benvenuti
	jan/1969 a fev/1970	Miguel Bianco
	abr/1974 a ago/1986	Theophilo Carnier
Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo	ago/1986 a ago/1994	Antonio Soares Cervilla
	ago/1994 a dez/2000	Francisco Gayego Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP	jan/2001 a jan/2009	Garabed Kenchian
	jan/2009 a abr/2013	Arnaldo Augusto Ciquiello Borges
	abr/2013 atual	Eduardo Modena

Fonte: Anuário do IFSP

Nota: A partir de janeiro de 2009 o IFSP é dirigido por Reitor, em razão da natureza da instituição.

3.2 Contribuições da conjuntura econômica para a desigualdade na educação

Entre os anos 2012 e 2016, a conjuntura social e econômica brasileira passou por mudanças significativas, reflexo da elevada variação da atividade econômica, inclusive a relativa ao mercado de trabalho, ao longo desses anos. Após um período de resultados relativamente positivos na atividade econômica, os crescimentos do PIB, da renda e do emprego sofreram um processo de esgotamento, com o estabelecimento da crise a partir de meados de 2014. O aumento do desemprego, enquanto reflexo da deterioração das condições do mercado de trabalho, foi um dos principais efeitos da crise, com desdobramento na ampliação das desigualdades sociais e na maior vulnerabilidade de grupos populacionais específicos (IBGE, 2017). As condições de vida do povo brasileiro sofreram e continuam a sofrer as discrepâncias resultantes do comportamento da economia. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em seu informativo demográfico e socioeconômico número 37, existem:

[...] desigualdades estruturais, evidenciadas nas características da inserção dos trabalhadores nas relações de trabalho que – a despeito dos progressos da última década – ainda mantêm no desemprego e/ou na informalidade grupos populacionais considerados mais vulneráveis como pretos ou pardos, mulheres e jovens. (IBGE, 2017, p.9)

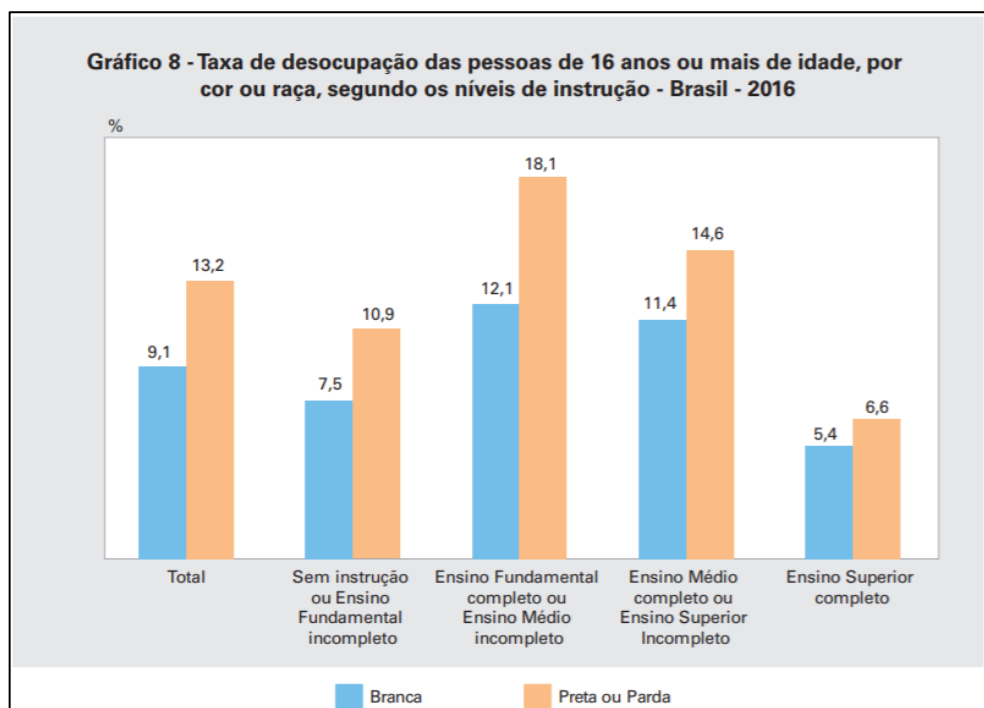
Nos anos seguintes à crise econômica internacional, de 2008 até 2014, as políticas públicas voltadas para a expansão da demanda contribuíram para o aquecimento do mercado de trabalho brasileiro, com crescimento do emprego e da renda do trabalho. Entretanto, em 2015 e 2016, uma forte reversão do ciclo econômico se instalou, com queda do PIB, do consumo das famílias e do emprego, sobretudo o formalizado.

Ainda no biênio 2015-2016, fatores econômicos significativos e de natureza negativa, tais como o aumento do endividamento e a redução dos investimentos, associados à crise política, geraram incertezas, inibindo as decisões de gastos dos agentes econômicos. No acumulado em dois anos, o PIB per capita e o consumo das famílias decresceram 8,4% e 7,4%, respectivamente (IBGE, 2017).

Observou-se que a taxa de desocupação cresceu fortemente nos anos 2015 e 2016. A referida crise também trouxe condições menos favoráveis aos que se mantiveram empregados.

Ainda conforme o IBGE (2017), o nível de ocupação é maior quanto mais alto é o nível de instrução, tanto para os recortes de sexo, como de cor ou raça. Em 2016, para a população que possuía nível superior completo, o nível de ocupação situou-se em 78,2%. No entanto, para o nível sem instrução ou fundamental incompleto, este percentual foi de apenas 43,9%, corroborando com os extratos da desigualdade já discutida anteriormente. A desigualdade toma corpo e se amplia para a discriminação quando os dados evidenciam o efeito da conjuntura econômica recessiva dos últimos três anos, com declínio em todos os níveis de instrução, não importando o fator cor ou raça. Isso porque, enquanto a população branca registrou redução de 60,2% para 58,7% (1,5 ponto percentual), pretos ou pardos foram ainda mais atingidos, apresentando redução de 58,3% para 55,2% (3,5 pontos percentuais). Ou seja, apesar de apresentarem o nível de ocupação um pouco menor em toda a série, os pretos e pardos registraram, ainda assim, as maiores quedas (IBGE, 2017). A Figura 2 retrata a situação em que a taxa de desemprego, quando relacionada aos níveis de instrução, denota acentuada desigualdade.

Figura 2: Taxa de desemprego em relação aos níveis de escolaridade



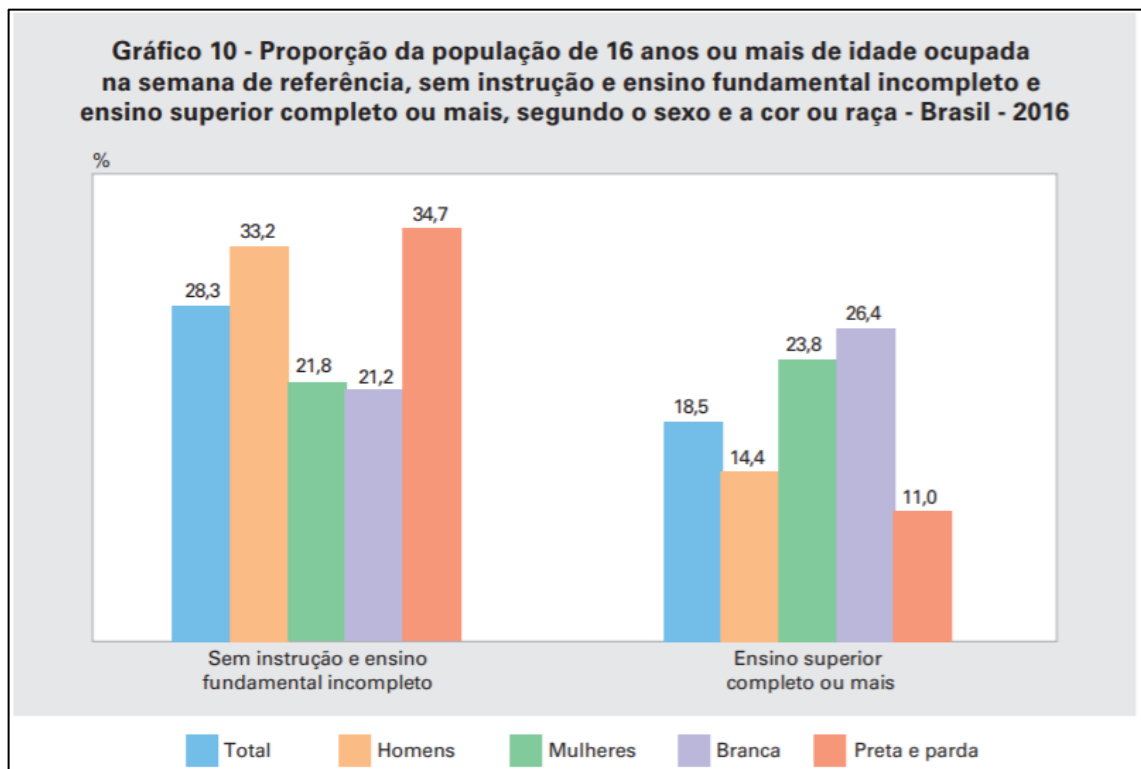
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016.

A síntese dos indicadores nacionais de 2017 com a análise das condições de vida da população brasileira, publicada pelo IBGE, que mostra a ocupação por atividade econômica em relação ao nível de instrução, revela a importância da educação acessível a todos, sem distinção e com garantia de verticalização, quando diz:

A distribuição dos trabalhadores por atividade econômica segundo o nível de instrução revela elevação entre aqueles com maior escolaridade ao longo do período 2012 a 2016. Os dados mostram que houve crescimento de 27,4% entre os trabalhadores que possuíam nível superior completo ou mais, tendência que se reproduz para todas as atividades, ao passo que houve queda na participação dos trabalhadores com o menor nível de instrução (IBGE, 2017, p.30)

Em 2016, para grande parte das atividades, a escolaridade dos trabalhadores estava concentrada na categoria do ensino médio completo e superior incompleto. Na atividade “educação, saúde e serviços sociais”, a proporção com nível superior completo (52,7%) supera os demais níveis (IBGE, 2017).

Figura 3: Relação entre nível de escolaridade e cor, raça e gênero



Fonte: (IBGE, 2016).

Tal como mostra a Figura 3, é possível constatar que a estrutura de desigualdade entre trabalhadores brancos e pretos ou pardos não se altera, mas, apesar de a maior parte dos trabalhadores estar concentrada entre aqueles com ensino médio completo ou superior incompleto, observa-se uma distribuição desigual quando a análise é direcionada para os extremos. Em 2016, dentre os trabalhadores pretos ou pardos, 34,7% não tinham instrução ou tinham ensino fundamental incompleto, percentual que era de 21,2% para os trabalhadores brancos. Por outro lado, entre os primeiros apenas 11,0% possuíam nível superior, enquanto entre os trabalhadores brancos 26,4% tinham o mesmo nível de instrução (IBGE, 2017).

É importante ressaltar que a informalidade é uma característica histórica do mercado de trabalho brasileiro, sendo, portanto, um importante fator de desigualdades que se reproduzem não apenas pelo território nacional – as desigualdades regionais –, como também entre os grupos populacionais específicos. Nesse sentido, é possível inferir, pelos dados das análises do IBGE (2017), que os grupos específicos caracterizados por raça, cor e gênero quando relacionados à faixa etária reforçam ainda mais as desigualdades.

No que tange às oportunidades de emprego e acesso à qualidade de vida por meio de renda, vale lembrar, para o contexto desta pesquisa, o que diz a Organização Internacional do Trabalho – OIT (1999), quando conceitua o trabalho decente como sendo “oportunidades para homens e mulheres obterem trabalho decente e produtivo em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana”. Ao contextualizar o trabalho decente, novamente, a literatura remete aos direitos humanos e aos deveres do Estado na prerrogativa de que sem o conhecimento adquirido formalmente não há como enfrentar o mercado de trabalho, campo reconhecido como um local onde desigualdades são reveladas e potencializadas.

Resta, ainda, discorrer brevemente sobre o analfabetismo. No Brasil, em 2017, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,0% (11,5 milhões de analfabetos). Se comparada à taxa de 2016 (7,2%), o número de pessoas de 15 anos ou mais que eram analfabetas apresentou uma redução de aproximadamente 300 mil pessoas. A Figura 4 mostra a variação das taxas de analfabetismo nos anos de 2016 e 2017:

Figura 4: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões

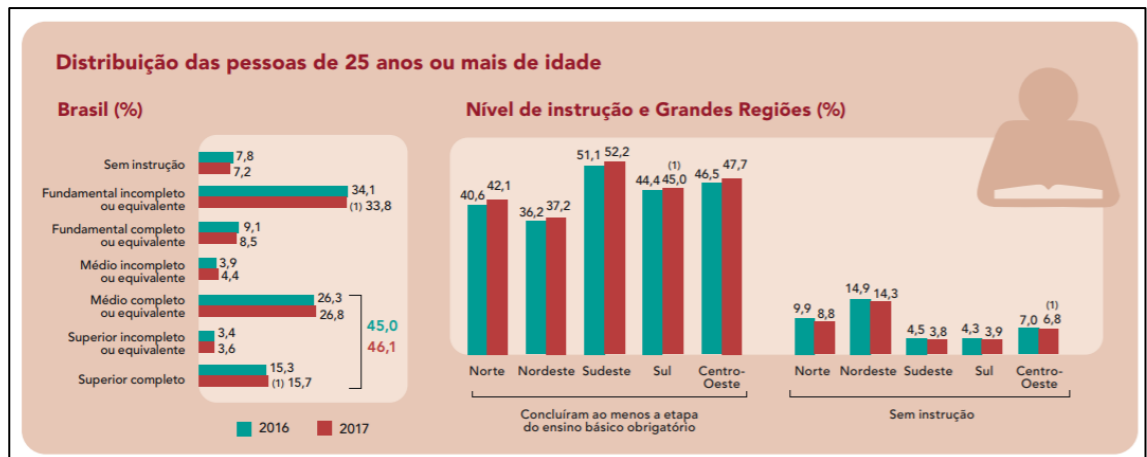
Taxa de analfabetismo	15 anos ou mais			60 anos ou mais		
	2016	2017	Variação	2016	2017	Variação
Brasil	7,2	7,0	↓	20,4	19,3	↓
Norte	8,5	8,0	↓	30,0	27,4	↓
Nordeste	14,8	14,5	→↓	39,8	38,6	↓
Sudeste	3,8	3,5	↓	11,7	10,6	↓
Sul	3,6	3,5	→↓	11,3	10,9	→↓
Centro-Oeste	5,7	5,2	↓	21,1	18,9	↓

Fonte: (IBGE, 2018).

Com o objetivo de estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a política educacional brasileira e promover avanços educacionais no país, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou, na Meta 9, a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015, e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024. Em 2017, as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste já apresentavam taxas menores que a meta intermediária e caminhavam para a erradicação em 2024. Todavia, Norte e Nordeste se deparavam com taxas mais elevadas que a meta intermediária (IBGE, 2018, p.2).

No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 45,0%, em 2016, para 46,1%, em 2017. Esse aumento também foi acompanhado por uma redução de 0,6 pontos percentuais, tanto na proporção de pessoas sem instrução, quanto na de pessoas com o fundamental completo. A Figura 5 mostra a proporção de crescimento da escolarização de jovens e adultos nas regiões brasileiras:

Figura 5: Escolarização de jovens e adultos



Fonte: (IBGE, 2018)

É possível perceber avanços educacionais entre as pessoas sem instrução, com redução da sua proporção entre 2016 e 2017 nas Grandes Regiões, exceto no Centro-Oeste. Em especial, as Regiões Norte e Nordeste, detentoras dos maiores percentuais de pessoas sem instrução, passaram de 9,9% e 14,9%, em 2016, para 8,8% e 14,3%, em 2017. Esses resultados condizem com a redução da taxa de analfabetismo dessas regiões (IBGE, 2018).

Como já verificado anteriormente, a LDB garante o direito a educação para todos. No que tange à educação de jovens e adultos, esse direito é destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade adequada. Os cursos idealizados a essa parcela da população têm especificidades próprias, podendo ser realizados, na etapa do ensino fundamental, pelas pessoas com 15 anos ou mais e, na etapa do ensino médio, por aquelas com 18 anos ou mais. Para essa faixa de idade mínima baixa, a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) vem sendo bastante demandada. Em 2017, 853 mil pessoas frequentavam a EJA do ensino fundamental e 811 mil pessoas a EJA do ensino médio (IBGE, 2018). Em relação a 2016, o número de pessoas na etapa do fundamental cresceu 3,4%, e na etapa do ensino médio, 10,6%. Em 2017, 118 mil pessoas frequentavam cursos destinados à alfabetização de jovens e adultos (AJA), que busca promover a superação do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, valor menor do que o de 2016, 153 mil pessoas. Do total de estudantes na alfabetização e educação de jovens e adultos, 95,5% frequentavam a rede pública, em 2017. Entre aqueles que frequentavam cursos presenciais do ensino fundamental, 85,2% frequentavam o turno noturno, mesmo

turno frequentado por 86,4% das pessoas em cursos presenciais da EJA do ensino médio. Essa concentração no estudo noturno se diferencia muito do ensino regular, que é majoritariamente diurno (IBGE, 2018).

O ensino técnico de nível médio é a modalidade de educação profissional destinada aos estudantes de ensino médio ou às pessoas que já o concluíram. Ele possui legislação própria, assim como diretrizes curriculares específicas, e pode ser desenvolvido de duas formas: articulado com o ensino médio, ou seja, integrado ao curso ou concomitante a este, ou subsequente à conclusão deste curso. Em 2017, no Brasil, 56,6 milhões de pessoas estavam aptas a frequentar um curso técnico de nível médio – eram estudantes do ensino médio (regular ou EJA) ou haviam concluído esse nível (ou equivalente) sem terem alcançado o ensino superior completo. Desse total, 3,5% estavam frequentando o curso técnico de nível médio, o equivalente a quase 2 milhões de pessoas. Frente a 2016, houve redução de, aproximadamente, 134 mil pessoas frequentando essa modalidade de educação profissional. As Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste registraram queda na proporção de pessoas em cursos técnicos de nível médio, enquanto no Norte e Nordeste houve manutenção dessa taxa entre 2016 e 2017 (IBGE, 2018).

Finalmente, o IBGE (2018) aponta para os motivos que fazem as pessoas se evadirem da escola. Estimou-se que, em 2017, 25,1 milhões das pessoas de 15 a 29 anos de idade não frequentavam escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio ou de qualificação profissional e não haviam concluído uma graduação. Em relação ao nível de instrução, 55,1% tinham o ensino médio completo ou superior incompleto, 23% o ensino fundamental completo ou médio incompleto e 21,9% não tinham instrução ou o fundamental completo. Esse perfil foi similar em 2016.

De 2016 para 2017, foram 343 mil pessoas a mais nessa situação, equivalendo a um aumento de 1,4% desse grupo. Dentre os motivos relacionados, as razões mais frequentes alegadas pelas pessoas foram: por motivo de trabalho, ou seja, trabalhava, procurava trabalho ou conseguiu trabalho que iria começar em breve (39,7%); não tinha interesse (20,1%); e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de pessoas (11,9%).

A falta de interesse em prosseguir os estudos ou em se qualificar se mostrou mais relacionada com os grupos de pessoas que investiram menos em educação, variando de 12,5% entre as pessoas com ensino médio completo ou superior incompleto, 25,4% entre aquelas com o fundamental completo ao médio incompleto,

e alcançando 33,6% entre aquelas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (IBGE, 2018).

Os dados captados pelo IBGE foram utilizados nas análises das metas do PNE. O Plano Nacional de Educação (PNE), foi instituído pela Lei nº 13.005/14, com o estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira até 2024. As vinte metas definidas enfocam a garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação (Inep, 2018). As metas estabelecidas no PNE, vigentes até 2024, são monitoradas continuamente, com avaliação periódica sob a responsabilidade do Ministério da Educação, junto à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e ao Fórum Nacional de Educação.

A Diretoria de Estudos Educacionais (Dired), pertencente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), responsável por produzir os estudos que subsidiam o monitoramento das metas do PNE, disponibilizou a segunda série do Relatório. O documento resulta de um processo de discussão, construção e aprimoramento de indicadores, que buscou incorporar as perspectivas qualificadas de técnicos, especialistas, gestores, educadores e representantes de entidades governamentais e não governamentais que atuam na área educacional e estão envolvidos no monitoramento do PNE (Inep, 2018).

No que tange à educação básica, especificamente na primeira meta do PNE, o relatório indica fortes desigualdades de acesso à creche no Brasil. Ainda que não tenham sido encontradas diferenças por gênero, para raça houve diferença significativa, demonstrando uma desvantagem para as crianças negras. A distribuição de renda domiciliar per capita também aponta para uma desigualdade no acesso à escolarização infantil. A estratégia que estabelece uma meta de redução dessa desigualdade permanece sem retorno. As análises flutuam conforme a região do país e foi possível verificar o progresso na área rural, contribuindo para a redução da desigualdade entre área urbana e rural, que caiu de 20,7 pontos percentuais, em 2004, para 3,2 pontos percentuais, em 2016 (Inep, 2018). Conclui-se que a Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada.

Referente à meta 2, “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”, o relatório aponta as seguintes conclusões (Inep, 2018):

- Ao longo da última década, houve contínuo progresso no acesso ao ensino fundamental da população de 6 a 14 anos de idade, embora com taxas de variação menores a partir de 2012.
- As desigualdades regionais mostram tendência de redução, bem como as diferenças entre área rural e urbana, de raça/cor e de renda, ainda que esta última tenha entrado, a partir de 2012, em uma trajetória quase estacionária.
- Quanto à conclusão na idade recomendada, os dados apontam que o Brasil alcançou um índice de 76% em 2017, quando a meta estabelece o índice de 95% para 2024.
- Para a meta de conclusão na idade recomendada a ser atingida em 2024, será preciso que esse indicador cresça em média 2,7 p.p. ao ano nos próximos 7 anos. No período de 2012-2017, a taxa de crescimento foi de 1,5 p.p. ao ano (estimado pela Pnad-c), o que é insuficiente para que a meta seja alcançada no prazo previsto.
- As desigualdades no indicador de conclusão na idade recomendada apresentam tendência de queda, embora com menor intensidade a partir de 2012. A exceção é a desigualdade entre meninos e meninas, que permanece praticamente constante no período de 2012 a 2017, com vantagem para as meninas.

E, para essa meta, o Inep conclui que:

[...] o desafio da universalização do ensino fundamental de 9 anos só começará a se concretizar de fato com a elevação da taxa de concluintes na idade recomendada para um índice próximo ao da meta estabelecida pelo PNE (95%). O ritmo atual de melhoria do Indicador 2B está aquém do que seria necessário para que o País alcance em 2024 a sua meta. Cabe à política educacional, a partir das estratégias traçadas no PNE, focar nas causas do baixo progresso e buscar alternativas para gerar avanços mais robustos nos próximos anos (Inep, 2018, p.50).

A meta 3 determina que se deve universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. O relatório concluiu que, da mesma forma que as duas últimas metas, ainda é necessário aumentar os esforços no combate à evasão e repetência escolar, pois há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos, segundo sua cor/raça e renda familiar. A universalização do atendimento dos adolescentes de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão. Finalmente, os dados reafirmam que as desigualdades de região, sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas, refletindo as diferenças de oportunidade de sucesso na trajetória escolar entre grupos sociais e regiões (Inep, 2018).

A meta 8 diz respeito à elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos para alcance de 12 anos de estudos, envolvendo as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e também as mais pobres. A meta prevê também igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Nesse sentido, as análises do Inep (2018, p.164) mostraram que, em 2016, a média de escolaridade para os jovens de 18 a 29 anos de idade no Brasil era de 10,2 anos. Os jovens de 18 a 29 anos das regiões Norte e Nordeste possuem menor escolaridade que os residentes nas demais regiões, apresentando diferenças superiores a um ano de estudo na média de escolaridade. Percebeu-se que houve uma diminuição das desigualdades educacionais entre os grupos prioritários da meta. Ainda assim, existem diferenças no ritmo de crescimento da escolaridade média que podem afetar o atingimento dos objetivos pretendidos, sobretudo os relativos aos residentes no campo e aos 25% mais pobres.

Não menos importantes para os fins deste trabalho, as análises do Inep (2018, p.189) para a meta 10 tratam da oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, mostrando as seguintes conclusões: o percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2017, é de 1,5%, distanciando-se 23,5 p.p. dos 25% de matrículas estabelecidas

pela Meta 10 para 2024. Nas grandes regiões do País, há uma tendência de queda na oferta dessas matrículas desde 2015. Em 2017, o maior resultado para esse indicador é o do Nordeste (3,0%), ao passo que o do Sudeste é o menor (0,4%). Os estados com os resultados mais expressivos, em 2017, estão no Nordeste: Bahia (4,7%), Ceará (4,5%), Piauí (4,0%), Pernambuco (3,1%) e Rio Grande do Norte (2,3%). As escolas situadas na área urbana, durante todo o período analisado, são responsáveis pela maior parte dessas matrículas, atingindo 84,5%, em 2017, ao passo que na área rural esse resultado é de 15,5%. A rede estadual foi a responsável pela maior oferta das matrículas da EJA integrada à educação profissional, atingindo 70,6% em 2017. O restante das matrículas, nesse ano, foi distribuído entre as demais redes da seguinte maneira: municipal (9,6%), federal (16,9%) e privada (2,9%). Quanto às etapas de ensino, em 2017, o percentual de matrículas da EJA referentes ao ensino fundamental foi de apenas 0,5% e, ao ensino médio, 3,0%. Em relação às características individuais dos estudantes, a maior parte das matrículas da EJA integrada à educação profissional, em 2017, constituiu-se de mulheres (59,0%) e de alunos autodeclarados negros (53,0%).

No entrever das pesquisas, a literatura ainda carece de uma análise acerca das relações didático-pedagógicas no intercâmbio do conhecimento, aquele que ocorre em sala de aula, entre o professor e seus alunos, e permeia a diversidade das culturas e as diferenças nas características sociais e econômicas que os alunos carregam de casa para a sala de aula. Há que se compreender inclusive as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, vale lembrar aqui, por exemplo, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que se refere à proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e ao esforço empreendido pelos órgãos responsáveis pela educação no país de se criar a sala de aula ideal, em que nenhuma criança ou adolescente seja excluído. Esse esforço se mostra na exigência às instituições de ensino existente nas avaliações do Ministério da Educação, cujos instrumentos também observam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Resolução CNE/CP nº 01/12, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Resolução CNE/CP nº 01/04, fundamentada na Lei nº 9.394/96, com redação dada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 1996). Além disso, há ainda a oferta obrigatória para as licenciaturas da disciplina de

Libras, conforme orientações do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Na linha do que se pretende, portanto, para a inclusão, o PNE possui a meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2018, p.80).

O esforço deveria, consoante os mecanismos de gestão dos cursos ofertados, resultar no atingimento das metas propostas pelo PNE, que deveriam ter ressonância nos resultados individuais dos alunos e globais das escolas. O PNE, em sua meta de número 15, pretende:

[...]garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam." (BRASIL, 2018, grifo próprio).

A meta esbarra na capacitação docente, objetivo principal deste trabalho de pesquisa. Os resultados mostram que há muito a ser feito:

[...]Nos anos finais do ensino fundamental, diferentemente do que se observa para os anos iniciais, os indicadores de adequação da formação docente sugerem fortes desigualdades regionais, havendo uma concentração de percentuais mais altos nos estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e mais baixos nas regiões Norte e Nordeste. No ensino médio, os resultados indicam intensas disparidades regionais no que se refere às docências com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam. Os estados das regiões Sudeste e Sul, ao lado de Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Amapá, apresentaram, em 2016, os maiores percentuais de adequação da formação docente para essa etapa, enquanto seis estados das regiões Norte e Nordeste e dois da região Centro-Oeste revelaram percentuais de adequação docente inferiores a 50%.As áreas rurais concentram os menores valores dos indicadores, em particular nos anos finais do ensino fundamental, quando alcançam apenas cerca de um terço do valor encontrado na área urbana, isto é, enquanto esta apresentou um percentual de adequação da formação docente de 59,6%, em 2016, aquela atingiu o valor de 21,5%. **A rede federal apresenta os maiores percentuais de adequação da formação docente para o ensino fundamental e o ensino médio, alcançando 76,6% nos anos iniciais do ensino fundamental, 83,4% nos anos finais e 74,3% no ensino médio, em 2016. Na educação infantil, os maiores percentuais observados são para as redes estadual**

(50,7%) e municipal (52,7%) e os menores, para a rede privada (34,3%). Tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, os maiores percentuais de adequação da formação docente são encontrados para as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências/Biologia; enquanto Artes, Ensino Religioso (no caso dos anos finais) e Sociologia (no caso do ensino médio) apresentam os menores valores, indicando maior necessidade de docentes com formação específica [...].(BRASIL, 2018, p.265, grifo próprio)

A necessidade de ampliar as habilidades dos professores em sala de aula, por meio da assimilação e utilização de técnicas didáticas inovadoras e ferramentas de apoio proficientes, já foi apontada por Tommasi (2000), inclusive no que tange ao uso da modalidade a distância para facilitar o acesso aos conteúdos da capacitação. Os institutos federais já utilizam uma política de capacitação contínua, com avaliações que devem ocorrer periodicamente.

É notória a necessidade de revisão dos parâmetros de tratamento às questões da educação. O reconhecimento das diferenças é factível, mas o reconhecimento da igualdade passa por dificuldades reais e a realização do ideal igualitário e universalista agora possui lacunas efetivas. Políticas inconsistentes, necessitadas de revisão e ajustes de magnitudes contundentes, permeiam os resultados observados (CURY, 2008).

O financiamento das etapas da educação básica necessita de aporte progressivo do Governo Federal, de forma a consubstanciá-lo pelo aporte, também, das iniciativas particulares e dos governos estaduais e municipais. A boa gestão dos recursos e das ferramentas necessárias à submersão para resultados plausíveis e esperados deve ser prioridade em todos os aspectos da tomada de decisões que, sem juízo de valor ou críticas, deverá ser pauta inexorável das políticas públicas.

Cutler e Lleras-Muney (2006), em suas estatísticas, apontam para a importância da educação nos aspectos adjacentes da vida humana, perpassando por diversos fatores tais como mercado de trabalho, renda, planejamento, informações e aquisição de competências, preferências, status, autoestima, relacionamento social, padrão e qualidade de vida, entre outros, inclusive a hipótese da doença, apontada como possível motivo para a evasão e a retenção. A partir disso, sugere-se que a educação dá a um indivíduo uma ampla gama de recursos úteis, incluindo dinheiro, conhecimento, prestígio, poder e condições sociais benéficas, que potencializam a elevação do nível de vida a um patamar digno (LINK; PHELAN, 1995).

O documento-base do Proeja corrobora, desde o seu início, que:

Ao se adotar, de maneira mais ampla, os próprios sistemas de ensino como referencial de análise, constata-se que é imprescindível buscar soluções para problemas como a inadequação do financiamento, da gestão dos sistemas e das escolas e das concepções e práticas pedagógicas que permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, potencializando o fracasso e o abandono escolar. (MEC, 2007)

Portanto, não há como abdicar da razão para as necessidades prementes e, quiçá, velhas companheiras, na busca por padrões aceitáveis de educação. O próximo item contém uma breve explanação acerca das políticas públicas e suas nuances para o cenário, já traçado aqui, da Educação de Jovens e Adultos.

3.2.1 Políticas públicas no contexto educacional brasileiro

Discorrer sobre políticas públicas parece ter sido sempre um desafio. Para conceituar políticas públicas, Secchi (2011) direciona para algo concreto, de conteúdo criativo para a tomada de decisões e ações consequentes. Segundo o autor, política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2011, p.3). Nesse sentido, para uma política pública ser assim denominada deve emanar de ente público; o ator ou a autoria deve ser uma personalidade jurídica com autoridade formal legalmente constituída (SECCHI, 2011).

De acordo com Ferreira e Santos (2014), as políticas públicas voltadas para a educação são aquelas que se destacam pela conotação da qualidade e a construção de um estado novo de coisas ou situação definidamente melhor para a sociedade. Dados os já conhecidos problemas da educação no Brasil, as políticas públicas deveriam se voltar para projetos articulados com a sociedade e o Estado, na construção de uma educação realmente inclusiva, cujo sistema de controle e gestão se baseasse no enfrentamento das situações de agravamento da qualidade e também das condições de oferta (GIRON, 2008; SETUBAL, 2012).

Como já verificado neste capítulo, o panorama da educação, no que concerne tanto ao ensino fundamental destinado às crianças quanto aos jovens e adultos, exige a implementação urgente de políticas bem planejadas e coordenadas pelo

governo, para atender os grupos destinatários do ensino fundamental (MEC, 2006). Para Ferreira e Santos (2014, p.156):

A qualidade da educação, especialmente nas escolas públicas não podem ser construídas com base unicamente em políticas quantitativas e privatizadoras, em que a escola particular seja símbolo de eficiência, mas em programas que tenham no resgate da qualidade da escola pública a sua força para alcançar efetivamente um melhor nível educacional.

Nesse sentido, o documento-base do Proeja (BRASIL, 2006), delineia a necessidade de duas dimensões distintas desta política pública. De um lado, faz-se necessária uma política estruturante definitiva e perene com vistas à melhoria das propostas do ensino fundamental e médio, a fim de minimizar o abandono escolar, assegurar a universalização do acesso e efetivamente promover a aprendizagem (BRASIL, 2006). Por outro lado, a política deve se voltar para o atendimento aos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na faixa etária denominada “regular”. Esses cidadãos, em geral, não têm nem a escolarização mínima, nem qualquer tipo de formação profissional, exigidas até mesmo para as tarefas mais simples do mundo do trabalho contemporâneo. Para esse contingente populacional, é fundamental associar a elevação de escolaridade a uma formação profissional, ainda que básica em seu primeiro momento.

Para esse mesmo contingente de pessoas, parece ser necessário também um ensino especificamente delineado, didaticamente adequado e pedagogicamente aderente às necessidades desse público tão peculiar. A habilitação segura para uma inserção efetiva na sociedade e no mundo do trabalho requer projetos pedagógicos igualmente específicos.

Assim, a integração da educação profissional/formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Dessa forma, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas (BRASIL, 2006).

A política de integração da educação profissional voltada para a formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos está prevista na Constituição Federal de 1988 e também na LDB de 1996.

No parágrafo segundo do primeiro artigo da LDB, há muita clareza na necessidade de que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. A educação profissional é a resposta a essa vinculação e a LDB também prevê a articulação preferencial com os cursos voltados aos jovens e adultos, com o objetivo claro de educar para o trabalho, elevando a escolaridade e ampliando-a com os mesmos direitos devidamente garantidos. A política pública promoveu essa vinculação em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, quando foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na sequência, em 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, substituindo o de nº 5.478/05. A partir do Decreto nº 5.840/06, a abrangência do programa foi ampliada, passando a incluir o ensino fundamental. A política pública, ao implementar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também veio ampliar a atuação das instituições de ensino proponentes para o Programa, envolvendo os ensinos estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

Algumas considerações sobre a formação inicial e continuada, a qualificação profissional e a citada necessidade de vinculação entre EJA e mundo do trabalho se fazem necessárias para a compreensão do Proeja enquanto uma política em construção (BRASIL, 2006). Novamente, se observa que os objetivos do presente trabalho de mestrado se coadunam com as metas do Ministério da Educação, já desde a origem do Proeja.

As demandas de uma educação básica de qualidade fazem frente às premissas contidas no Proeja. A aproximação entre as realidades da educação e do trabalho vêm ao encontro dos esforços empreendidos na articulação da formação profissional com a elevação de escolaridade do trabalhador. Essa formação pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral (BRASIL, 2006). No entanto, o processo de escolarização está na contramão da educação vinculada ao mundo do trabalho. Tradicionalmente, o que se vê é o repasse de conhecimentos teóricos, permeados por situações estanques ou exemplos corriqueiros do mundo do trabalho. Por outro lado, o campo de trabalho é um lugar dinâmico e altamente mutável. A desarticulação está

justamente nesse hiato entre o real mundo do trabalho e o método de ensino-aprendizagem praticado nas escolas.

Historicamente, a qualificação era entendida como uma preparação rápida com vistas à inserção no mercado de trabalho ou para a empregabilidade. O próprio Ministério da Educação, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), também propunha que as instituições financiadas por esse Programa ofertassem cursos básicos de educação profissional desvinculados da escolarização. A partir de 2003, os movimentos, tanto do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) quanto do Ministério da Educação (MEC), ocorrem no sentido de superar essas políticas ou programas que desvinculam a escolarização da profissionalização (BRASIL, 2006).

Inicialmente, o Plano Nacional de Qualificação Social e Profissional (PNQ) orienta os executores dessa política para a vinculação direta entre qualificação e escolarização e aumento da carga horária mínima dos cursos, apontando, portanto, para uma concepção de formação integral. No caso do MEC, os exemplos mais contundentes nessa direção são os Decretos nº 5.154/04 e nº 5.840/06. Os decretos vêm para integrar a educação básica e a formação profissional tanto para os adolescentes que ingressam no ensino médio como para os jovens e adultos que voltam à escola para retomar uma trajetória educacional interrompida (BRASIL, 2006).

Porém, a política deve garantir que a articulação entre a esfera federal e os estados, municípios e a sociedade produza a sinergia capaz de fazer com que as ações cheguem às populações que por elas demandam. É fundamental que em cada estado da Federação os sistemas públicos de educação interajam a fim de tornar realidade essa política pública educacional. Fica, assim, explícito que a Rede Federal, incluindo as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, deve oferecer o máximo possível de vagas junto aos demais sistemas de ensino (BRASIL, 2006).

O texto-base do Proeja (BRASIL, 2006) instrui que uma das ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre as universidades públicas, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais e municipais é justamente a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, a formação docente. No que tange ao caráter compensatório e assistencialista instalado nas ações educacionais

destinadas à educação de jovens e adultos e à educação profissional é salutar empreender ações de superação, contribuindo para uma formação cidadã de fato.

O Proeja tem seus alicerces na convergência de três campos da educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (educação básica) (BRASIL, 2006). Seguindo essa concepção, no próximo item, o IFSP, enquanto campo de estudo para o presente trabalho, será caracterizado e serão tratadas as suas contribuições para o Proeja.

3.3 Proeja e IFSP: conceitos, análises e contribuições

O atual Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, popularmente conhecido como Proeja, originou-se do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que amplia os termos de abrangência e aprofunda os princípios pedagógicos que o norteiam. É importante ressaltar que o Proeja foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.

O programa teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os cursos pertencentes à modalidade de educação de jovens e adultos são: educação profissional técnica integrada ao ensino médio; educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio; e qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio.

O atendimento ao público da educação de jovens e adultos (EJA) ocorre, também, no Programa Mulheres Mil, realizado pelas instituições da Rede Federal, no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) e via Rede

Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific), no caso de reconhecimento de saberes e certificação profissional. O atendimento aqui descrito considera as peculiaridades dos perfis do público e as especificidades relacionadas aos processos de aprendizagem.

Ampliar a oferta de EPT articulada com a educação básica é considerado um grande desafio ainda a ser superado, constituindo-se uma meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), com a expectativa de que pelo menos 25% da oferta de matrícula de EJA esteja integrada à EPT, como já explanado no item anterior neste capítulo.

Tal meta está baseada na própria LDB, em seu artigo 37, que destina a educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. A gratuidade deve ser assegurada a esse contingente populacional que não pôde efetuar os estudos na idade regular, assim como as oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL,1996). Ao ser articulado com a educação profissional, o Proeja deve ser viabilizado pelo poder público. O acesso e a permanência do trabalhador na escola devem ser garantidos, mediante ações integradas e complementares entre si.

Para suplementar a viabilização desta modalidade de educação, faz-se necessário adaptar os alunos ao prosseguimento dos estudos, de forma regular, por meio de cursos e exames supletivos. Os estudos inacabados, inclusive os que foram adquiridos informalmente, poderão ser considerados no cômputo dos conhecimentos e habilidades do aluno.

Segundo Castro (2009), ampliar o acesso a cursos na modalidade de educação de jovens e adultos aos segmentos populacionais pretendidos pela lei, implicará a aceleração do crescimento da escolaridade média da população brasileira. No entanto, Castro (2009, p.679) reafirma o compromisso do governo para o Proeja, corroborando com a LDB (1996) nos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quando diz que o compromisso do governo é aquele que deve:

[...] assegurar a conclusão do ensino fundamental a todos os brasileiros, na idade adequada – meta que integra o compromisso do governo brasileiro no âmbito dos Objetivos do Milênio –, não apenas concorrerá para ampliar o nível médio de escolaridade da população brasileira, como também favorecerá a progressiva obrigatoriedade do ensino médio, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. Neste sentido, a elevação do número médio de anos de estudo da população brasileira, a um patamar minimamente aceitável, dependerá, em grande medida, dos avanços que forem logrados no âmbito da educação de jovens e adultos e em relação à universalização da conclusão do ensino fundamental.

Assim, conforme artigo 5º da LDB, com redação dada pela Lei nº 12.796 /13, o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o poder público para exigí-lo. A Lei retoma a necessidade de subsídio público.

Não obstante a clareza da lei, tal como já observado no item 2 deste capítulo, no ensino fundamental, a universalização do acesso está sendo alcançada, mas problemas como a qualidade dos processos educacionais, a dualidade “público *versus* privado”, a repetência e a evasão persistem (PIMENTA, 2005).

Pimenta (2005) transcende o conhecimento e a experiência do docente para ampliar o escopo de sua atuação em sala de aula para o que a autora denomina de “saberes pedagógicos”, que se referem ao desenvolvimento da atividade didática do professor, ou seja, são as técnicas, métodos e ferramentas utilizadas em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem. Nesse ponto, a autora conduz a uma reflexão sobre ampliar os saberes pedagógicos reinventando-os à luz da prática social da educação.

Nessa trajetória analítica, Ens e Ribas (2012), a partir de um estudo de campo a respeito da permanência e êxito de alunos da EJA, mostram que as dificuldades vividas pelos alunos para permanecer na escola são diversificadas: o horário das aulas em relação à carga horária excessiva no trabalho; a distância do trabalho e da escola, chegando atrasados e também muito cansados; falta de dinheiro para o transporte, tornando o trajeto até a escola mais crítico; a insegurança no retorno para casa e a situação de que muitos residem em regiões de risco. Além dessas dificuldades, conteúdos descontextualizados, distantes da realidade dos alunos, potencializam as dificuldades de compreensão das disciplinas.

Dos fatores inerentes ao próprio texto que regulamenta a EJA, as instituições de ensino, consideradas as suas metodologias e formas de atuação, devem avaliar

os elementos imbricados nas dificuldades de permanência e êxito nos estudos desses alunos. Questões sociais, econômicas e as condições, muitas vezes, insalubres de vida contribuem para o problema. No entanto, volta-se a verificar a necessidade de um olhar para o sistema de gestão.

Ampliando as observações da EJA no Brasil, à parte do que diz a Lei relativamente ao público-alvo dessa modalidade de ensino, o que se percebe é o número cada vez maior de adolescentes que buscam a EJA porque abandonaram os estudos pela necessidade de sustento próprio e familiar. Contraditoriamente, é justamente o mercado de trabalho que lhes exige a escolarização e a aquisição de habilidades e conhecimento (ENS; RIBAS, 2012; BRUNEL, 2004).

A inconsistência parece residir no fato de que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino garantem o acesso, mas não conseguem garantir a permanência. Se não houver qualidade, a evasão será consequência e, mais uma vez, a exclusão desse aluno trabalhador será inevitável. Vale observar o que diz Castro (2009, p. 690):

[...] no ensino fundamental as políticas educacionais ainda não resolveram os problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro, especialmente na rede pública, responsável pela maior oferta de escolaridade nesta etapa de ensino. Os estudantes permanecem no sistema além da idade prevista e do tempo necessário para conclusão, reduzindo a quantidade de recursos disponíveis para aqueles alunos que avançam normalmente e de acordo com sua idade. Em contrapartida, isso revela que as políticas conseguem fazer com que as crianças e os jovens continuem na escola, mesmo depois de um ciclo de insucesso.

O Ministério da Educação, no documento-base da EJA (2006, p.11), reitera a ineficiência do sistema quando destaca que “[...] os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar e a chamada evasão”. O texto ainda aponta para o insucesso do sistema educacional no atingimento dos objetivos, uma vez que os alunos que chegam ao final do ensino fundamental sequer dominam a leitura, a escrita e os conhecimentos inerentes a essa etapa de escolarização. A defasagem estrutural do conhecimento desses alunos fica ainda mais crítica quando se constata que os que vão, majoritariamente, para os cursos de maior concorrência na educação superior pública, em geral, são os poucos que estudaram na iniciativa privada no ensino fundamental e no ensino médio.

Historicamente, os conhecimentos necessários ao competitivo mercado de trabalho e à continuidade dos estudos nos níveis seguintes, conferidos aos alunos pela educação básica, não se mostram suficientes. Cumpre lembrar aqui, dentre os mecanismos de financiamento reconhecidamente insuficientes, segundo o próprio documento balizador do Proeja (BRASIL, 2006), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que só garantia a vinculação constitucional de recursos para o ensino fundamental. Assim, o Fundeb deveria ter ampliado essa vinculação para a educação infantil, para o ensino médio e para a modalidade EJA.

O mesmo documento do MEC (BRASIL, 2006, p.14) destaca o que já foi levantado aqui, ou seja, a gestão dos sistemas de ensino, cujas dificuldades, dentre outras tão significativas quanto, decorrem das descontinuidades das políticas públicas educacionais:

Um aspecto que contribui para essa realidade é a elevada taxa de rotatividade dos dirigentes educacionais nos municípios, nos estados e, inclusive, no âmbito federal. Essa elevada alternância associada à falta de uma política de estado para a educação contribui para que alguns dirigentes, ao assumirem os cargos, promovam sua própria política educacional ou a do grupo político-partidário ao qual pertencem.

Uma solução para essa problemática foi apontada como sendo fator essencial em cada escola: o projeto político-pedagógico (PPP). A definição desse documento no âmbito da realidade institucional, congruente com a missão e objetivos primordiais, para muito além da obediência ao que exige a LDB, parece ser um caminho seguro, uma vez que se trata de uma construção coletiva. O PPP pode contribuir efetivamente para que a:

[...] comunidade escolar compreenda a sociedade onde está inserida, o papel da educação nessa sociedade, a função social da própria unidade escolar, o papel dos profissionais que nela trabalham e o significado dos conteúdos e das atividades pedagógicas selecionados." (BRASIL, 2006, p.15).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao Ministério da Educação, já em 2006, constatou que os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais foi negado o

direito à educação durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais. Algumas dessas pessoas nunca foram à escola. Além disso, a maioria daquelas que já passou pela instituição escolar carrega uma história marcada por insucessos. Aos motivos que levam o aluno a desistir dos estudos, já citados antes neste item, juntam-se outros, como nível socioeconômico, família e estudo, gravidez, novo emprego, mudança de endereço residencial, baixo desempenho e sucessivas repetências, problemas de saúde, problemas familiares, transporte, período de safra na zona rural, dupla ou tripla jornada de trabalho, processo avaliativo deficiente e excludente, migração para outras cidades/bairros e baixa autoestima (BRASIL, 2006).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – instituição componente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mas se origina, historicamente, da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, posteriormente, Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (IFSP, 2014).

Além do oferecimento de cursos técnicos, integrados e modulares, e do ensino superior (graduação e pós-graduação), os institutos foram instituídos para ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estender seus benefícios à comunidade. Era imperioso resgatar o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, a partir do cabedal de recursos já disponíveis, sendo esse aparato cultural e tecnológico entregue à sociedade. O IFSP foi concebido para:

[...] atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e do cooperativismo e para apoiar fortemente o desenvolvimento regional, contribuindo assim com o próprio desenvolvimento nacional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos e na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa grande tarefa de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude. (IFSP, 2014, p.45).

Em uma proporção determinada pela lei, estabeleceu-se que metade das vagas deveria ser destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado. O IFSP ampliou a sua oferta de educação superior,

com destaque para os cursos superiores de tecnologia, engenharias e licenciaturas na área de ciências (Física, Química, Matemática e Biologia), bem como para a pós-graduação e para a pesquisa tecnológica. Ainda foram incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de Mecânica, Eletricidade e Informática (IFSP, 2014).

Também por determinação legal, o IFSP, assim como toda a rede federal, passou a atuar na formação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de uma educação inclusiva, que tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, aos quais sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade - temas estes comprometidos com o desenvolvimento sustentável amparado nos princípios da ética e da cidadania -, em um processo histórico de espoliação e negação dos princípios básicos de cidadania (IFSP, 2014).

Consta em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), de vigência 2014-2018, que o IFSP passou a ter autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Ainda passou a exercer papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais, sendo organizado em estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais. O PDI encontra-se em processo de reformulação para o próximo quinquênio (2019-2023).

Em 2009, houve uma grande mudança estrutural na instituição, por força da Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2009, que estabeleceu a estrutura organizacional dos Institutos Federais. O IFSP passou a ter dois colegiados como órgãos superiores da administração: o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. Houve também a posse de um reitor, não mais um diretor-geral. As antigas Unidades de Ensino Descentralizadas tornaram-se *campi*, e seus dirigentes, diretores-gerais. O reitor e os diretores dos *campi*, sendo a reitoria e os *campi* órgãos executivos, passaram a ser nomeados pelo presidente da república, após consulta à comunidade, cujos segmentos participavam na escolha com peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a

manifestação do corpo discente. O atual reitor eleito do IFSP é o Prof. Eduardo Antonio Modena, reeleito para o mandato que se finaliza em 2021 (IFSP, 2014).

O IFSP possui hoje 36 *campi*, sendo eles: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Matão, Piracicaba, Pirituba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Miguel Paulista, São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã, Votuporanga.

O IFSP tem como uma de suas metas (IFSP, 2014, p.107):

Promover e consolidar a oferta de cursos Proeja e Proeja-FIC nas proporções estabelecidas no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em todos os câmpus.

Com o objetivo profícuo de promover itinerários formativos verticalizados aos alunos egressos do Proeja e do ensino médio técnico integrado, concomitante ou subsequente por eixo tecnológico, o IFSP também tem como diretriz a elevação da escolaridade de indivíduos jovens e adultos integrada à formação profissional por meio da modalidade em questão.

Vinculado às demandas existentes na sociedade brasileira e às políticas do Ministério da Educação, caracterizando o compromisso com segmentos apartados do ensino formal, o IFSP implementou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), abrangendo os cursos e programas de educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Tais diretrizes reafirmam o compromisso dos IFs com a formação humanística de docentes e discentes, que precede a qualificação para o trabalho. A educação profissional e tecnológica é baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, o IFSP também possui a educação básica em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja).

Desde o segundo semestre de 2010, o IFSP passou a oferecer o programa Proeja-FIC, constituído de cursos de formação profissional para jovens e adultos em

parceria com várias prefeituras do Estado de São Paulo. Atualmente, nove *campi* do IFSP oferecem cursos na modalidade Proeja-FIC. Conforme a Tabela 1, existem 1.425 alunos matriculados em cursos dessa modalidade. Em 2018, iniciam os cursos de Auxiliar em Hospedagem Integrado ao Ensino Fundamental II, com 30 vagas, no *Campus Avaré*, e de Informática Básica, em Cubatão, com 35 vagas.

Tabela 1: Cursos Proeja-FIC em oferta no IFSP

Nome do Curso	<i>Campus</i>	Ano Oferta	Vagas	Inscritos	Ingressantes	Matriculados
Aux. em hospedagem integrado ao ensino fundamental II	Avaré	2016	120	95	45	45
Aux. em manutenção de computadores e instalação física de redes - Araçatuba	Birigui	2011	70	75	69	69
Aux. em manutenção de computadores e instalação física de redes - Penápolis	Birigui	2011	25	25	22	22
Auxiliar Administrativo - Araçatuba	Birigui	2011	75	43	24	24
Auxiliar Administrativo – Birigui	Birigui	2011	25	25	23	23
Auxiliar Administrativo - Penápolis	Birigui	2011	25	25	22	22
Auxiliar Eletricista - Araçatuba	Birigui	2011	25	25	20	20
Auxiliar Eletricista - Birigui	Birigui	2011	25	25	18	18
Auxiliar Eletricista - Penápolis	Birigui	2011	45	35	50	50
Informática Básica	Cubatão	2009	310	308	257	377
Auxiliar de Processos Industriais	Guarulhos	2012	50	69	69	69

Auxiliar de Qualidade	Guarulhos	2011	0	0	0	42
CERTIFIC - Eletricista Instalador de Redes de Computadores	Guarulhos	2012	0	0	0	24
CERTIFIC - Eletricista Instalador Predial	Guarulhos	2012	0	0	0	85
CERTIFIC - Eletricista Instalador Predial	Guarulhos	2013	0	0	0	55
CERTIFIC - Eletricista Instalador Predial	Guarulhos	2014	0	0	0	54
CERTIFIC - Eletricista Instalador Predial	Guarulhos	2015	0	0	0	54
Metal Mecânica	Guarulhos	2010	NI	NI	39	NI
Metal Mecânica	Guarulhos	2012	80	44	69	69
Metal Mecânica	Guarulhos	2013	0	0	0	59
Pintura de Paredes de Alvenaria	Guarulhos	2012	100	NI	96	NI
Pintura de Paredes de Alvenaria	Guarulhos	2015	0	0	0	67
Pintura de Paredes	Itapetininga	2010	33		26	
Gestão Básica de Negócios	Jundiaí	2016	120	61	59	59
Operador de Computador	Salto	2013	30	NI	28	28
Auxiliar em Torneiro Mecânico	Sertãozinho	2011	NI	NI	10	10
Operador de Máquina de Solda Elétrica	Sertãozinho	2011	NI	NI	12	12
Curso de Formação Inicial e Continuada em Jardinagem Integrado às Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade EJA	Votuporanga	2012	0	0	0	20
Jardinagem	Votuporanga	2011	20	20	20	20

Operador de Computador	Votuporanga	2013	30	28	28	28
Totais			1.208	903	1.006	1.425

Fonte: (SISTEC, 2018).

A tabela 2 mostra os cursos técnicos integrados ao Proeja ofertados pelo IFSP a partir do ano de 2009 até 2018.

Tabela 2: Cursos técnicos integrados ao Proeja em oferta no IFSP

Nome do Curso	Campus	Ano Oferta	Vagas	Inscritos	Ingressantes	Matriculados
Administração	Capivari	2017	40	84	NI	NI
Administração	Capivari	2018	40	88	40	NI
Administração	Jundiaí	2018	40	44	44	NI
Segurança no Trabalho	Matão	2018	40	58	45	NI
Qualidade	São Paulo	2009	40	53	43	71
Qualidade	São Paulo	2010	40	436	44	87
Qualidade	São Paulo	2011	40	NI	41	89
Qualidade	São Paulo	2012	40	41	39	86
Qualidade	São Paulo	2013	40	42	30	74
Qualidade	São Paulo	2014	40	29	29	73
Qualidade	São Paulo	2015	40	60	40	79
Qualidade	São Paulo	2016	40	42	39	99
Qualidade	São Paulo	2017	40	88	NI	NI
Qualidade	São Paulo	2018	40	90	49	NI
Administração	Sertãozinho	2012	0	0	0	41
Administração	Sertãozinho	2010	40	129	44	NI
Administração	Sertãozinho	2011	40	43	41	87
Administração	Sertãozinho	2013	0	0	0	14
Mecânica	Sertãozinho	2009	40	62	41	NI
Mecânica	Sertãozinho	2010	40	90	43	NI
Mecânica	Sertãozinho	2011	40	46	39	94
Mecânica	Sertãozinho	2012	40	34	33	80
Mecânica	Sertãozinho	2013	40	42	30	70

Mecânica	Sertãozinho	2014	40	43	38	73
Mecânica	Sertãozinho	2015	40	22	19	64
Mecânica	Sertãozinho	2016	40	37	40	76
Mecânica	Sertãozinho	2017	40	116	NI	NI
Mecânica	Sertãozinho	2018	40	69	24	NI
Administração (Gestão Empresarial)	Sertãozinho	2009	40	56	36	NI
Totais:			1080	1944	911	1.257

Fonte: (SISTEC, 2018).

Os números conferidos na Tabela 2 se coadunam com a política de ensino do IFSP que, como instituição de ensino, deve cumprir com os objetivos da educação nacional, especialmente em relação à sua especificidade - educação básica e profissional e educação superior. Assim, caracteriza-se pela “oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais.

A partir dessa lei, a atuação do IFSP em relação ao ensino intensificou e priorizou a oferta de vagas por *campus*, em um percentual estabelecido mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos – Proeja.

No entanto, o número de concluintes desses cursos merece uma análise mais aprofundada no sentido de se encontrar estratégias que possibilitem o atingimento de seus reais objetivos. A evasão ainda se mostra contundente. Dos 2.682 alunos até então matriculados, apenas 650 concluíram os cursos. Conforme mostra a Tabela 3, significa dizer que apenas 24% dos alunos que ingressaram nas modalidades do Proeja no IFSP estão em condições de continuarem sua vida estudantil, com vistas a uma qualidade de vida melhorada.

Tabela 3: Número de concluintes dos cursos Proeja do IFSP

Tipo de oferta	Campus	Concluídos
Proeja - FIC	Avaré	1
Proeja - FIC	Birigui	138
Proeja - FIC	Guarulhos	43
Proeja - FIC	Jundiaí	29
Proeja - FIC	Salto	55
Proeja - FIC	Sertãozinho	23
Proeja - FIC	Votuporanga	46
Integrado Proeja	Cubatão	76
Integrado Proeja	Sertãozinho	186
Integrado Proeja	São Paulo	53
Totais:		650

Fonte: (SISTEC, 2018).

Tanto o ensino médio integrado ao técnico quanto o Proeja se apresentam com potenciais projetados para atender às necessidades de qualificação profissional, permitindo aos alunos usufruírem as possibilidades existentes no mercado de trabalho – este que se apresenta hoje de forma fluida e articulada com as demandas postas pelas transformações verificadas no mundo do trabalho. No entanto, a realidade se apresenta significativamente diferente. Após as análises do relatório referente ao segundo ciclo de controle das metas do PNE, a educação de jovens e adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios, sendo que as melhorias necessárias à sua qualidade como um todo ainda carecem de aportes didáticos, pedagógicos, financeiros, dentre outros de igual importância. Se não houver qualidade, a evasão continuará sendo uma consequência e, mais uma vez, a exclusão desse aluno será inevitável.

Em 2017, a rede federal voltou a aumentar sua participação na oferta das matrículas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, alcançando 16,9%, e a rede privada, com a menor participação, ofereceu apenas 2,9% dessas matrículas. No período de 2010 a 2017, a rede federal manteve uma trajetória de crescimento, registrando um aumento no número de matrículas de 93,8% (de 179.433, em 2010, para 347.813, em 2017) e atingindo quase 20% na participação da oferta de educação profissional e técnica de nível médio, em 2017,

ainda que as redes particulares e estaduais tenham sido fortes aliadas (BRASIL, 2018).

As IES que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica) apresentaram o maior crescimento no percentual de docentes com mestrado ou doutorado entre 2012 e 2016 (11,4%). Em relação à formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, as análises mostram que a rede federal apresenta os percentuais de adequação da formação docente mais elevados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio, alcançando, respectivamente, 76,6%, 83,4% e 74,3%, em 2016. (BRASIL, 2018).

Reflete-se, também, sobre a necessidade de pensar a formação técnica em nível médio relacionada a um curso superior que possibilite a qualificação comprometida com a verticalização do ensino, característica dos Institutos Federais. Assim, uma linha de ação importante é promover itinerários formativos verticalizados aos estudantes egressos do Proeja e do ensino médio técnico integrado, concomitante ou subsequente, em relação ao ingresso no curso superior, disponibilizado em três categorias: licenciaturas, tecnologias e bacharelados.

3.3.1 Pressupostos da escola clássica no contraponto da formação técnica

Historicamente, há duas concepções que divergem entre si para o que se entende como educação e trabalho, ou ainda, como a educação se liga ao trabalho. Considera-se aqui a tese marxista de que o ser humano tem papel protagonista na construção de sua própria história de vida, que ocorre em contexto fora de seu controle, portanto, em ambiente cujas variáveis incontrolláveis e incertas perpassam relações de força e poder que estão concentradas na maior parte das estruturas sociais de relacionamento (FRIGOTTO, 2001). Assim, uma das concepções contraditórias está na educação que coincide com escola, uma tendência que situa a educação no âmbito do não-trabalho, portanto, com um aspecto improdutivo. A outra está na estreita ligação entre escola e trabalho, em que a educação potencializa o trabalho, portanto, fator decisivo para o desenvolvimento econômico (SAVIANI, 1999).

Nesse sentido, Saviani complementa dizendo que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p.152). Quando se fala de fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, a pesquisa remete aos primórdios das comunidades primitivas, em que os homens aprendiam trabalhando e repassavam suas experiências às gerações futuras. Não obstante à retórica da expressão “educação é vida”, o desenvolvimento da produção levou à divisão do trabalho e à consequente ruptura com a história. Tem-se, aqui, a divisão das classes sociais fundamentais e também a divisão do processo educativo em educação centrada em atividades intelectuais e educação assimilada no processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

A educação intelectual deu origem à escola. A escola que só poderia ser cursada em tempo livre determinou a separação entre educação e trabalho, quando os que trabalhavam não tinham tempo livre para ampliar o intelecto. Passa-se da educação coletivista e espontânea para a institucionalização da educação, a explícita separação entre instrução e trabalho (SAVIANI, 2007; MANACORDA, 1989). Tal situação se amplia para a necessidade de educação do ofício, ou seja, a preparação de dirigentes e lideranças.

A retomada do vínculo entre trabalho e educação vem com o modo de produção capitalista e o avanço das forças produtivas na indústria moderna e no contexto da Revolução Industrial. A simplificação dos ofícios e o advento da tecnologia e da ciência reduzem a necessidade de qualificação específica pela mecanização das operações manuais (SAVIANI, 2007). Nesse ínterim, os sistemas nacionais de ensino se materializaram e passou-se a exigir o mínimo de qualificação geral, personalizada no currículo escolar básico, em detrimento à necessidade intrínseca de qualificação específica.

No entanto, a necessidade de reparos, manutenção das máquinas e as atividades adjacentes inerentes ao processo produtivo trouxeram novas exigências ao intelecto humano e profissional. Novas tarefas surgiram, exigindo qualificação específica e, a partir disso, os cursos profissionalizantes. Sucede aqui a divisão entre escolas de formação geral e escolas profissionais. Esse foi o xeque-mate na separação entre instrução e trabalho produtivo, fazendo a escola se ligar ao mundo do trabalho, mas novamente delimitando a educação entre a formação prática limitada à execução de tarefas e a formação das profissões intelectuais (IGLESIAS, 1982; SAVIANI, 2007).

A partir daqui, recuperando o objetivo do presente trabalho de pesquisa, é possível introduzir os estudos do italiano Antonio Gramsci, intelectual e estudioso da educação, que trouxe sua preocupação para o palco das relações entre a educação e o processo de trabalho no Brasil. No percurso de seu interesse pela educação e pela escola, seus achados permearam as formulações de Karl Marx e, como resultado, passou a considerar a escola pública como real possibilidade de se conseguir uma consciência de classe que se associa definitivamente com o processo de trabalho enquanto princípio educativo. Suas ideias de uma “escola unitária”, comum, única e desinteressada perpassam pela escola constituída para a classe trabalhadora, profissionalizante e o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2001), este último sendo um dos pilares da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Gramsci desenvolveu um conceito sobre os intelectuais a partir de uma estratégia de transformação da sociedade capitalista, em que fica clara a necessidade de se educar os trabalhadores para encorajar o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). Tais conceitos se baseiam na definição e na construção da independência intelectual e cultural de uma classe operária menos favorecida.

Nascida das discussões acaloradas a respeito da educação pública enquanto dever do Estado e da generalização do ensino básico, ocorrida na Europa ao final do século XIX, Gramsci questionava justamente a divisão da educação (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). A escola unitária pode, então, ser equiparada ao que hoje, no Brasil, se define como educação básica nos níveis fundamental e médio enquanto “acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão na sociedade atualmente organizada” (SAVIANI, 2007, p.160), e fica assim constituído:

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 160).

O trabalho enquanto princípio educativo é inerente à educação básica, tal como se dá atualmente, e antes do que se preconiza com a reforma do ensino médio no Brasil. Ainda que o ensino fundamental esteja impregnado do trabalho e educação de forma implícita, é desejável que a instrumentalização e a integração dos mecanismos que referenciam o processo de trabalho estejam garantidas na escola (SAVIANI, 2007). Significa dizer que o ato de alfabetização puro e simples está em linha direta com o ensino fundamental, na mesma proporção em que o ensino médio deve explicitar a relação entre a aquisição do conhecimento associada à prática do mundo do trabalho. Deve-se, portanto, quebrar a dicotomia entre a certeza de uma escola profissional destinada especificamente às classes trabalhadoras e a escola clássica destinada apenas aos intelectuais abastados (GRAMSCI, 1991).

A diferença, é importante salientar, entre escola clássica e escola profissional deve acabar a partir dos programas do Governo e das políticas públicas, que devem erradicar as estratificações de classe e a alienação do trabalho por uma classe operária absolutamente marginalizada. Desta forma, Gramsci (2001) incentiva a adoção de princípios democráticos verdadeiros e efetivos para se instituir uma escola que, de fato, permita uma formação igualitária que proporcione a todos uma educação formativa e desinteressada.

É importante identificar o que Gramsci (2001) queria dizer com escola unitária:

O adjetivo “comum” não significa que a escola para Gramsci deveria ser simples. Não. O termo “comum” quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo “única” está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais. A ideia de uma escola “desinteressada” está ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p.281-282)

E Gramsci amplia as suas ideias quando define o espaço da escola. Para ele, a organização prática da proposta de “escola unitária” significava ampliar os prédios, o material didático e também o corpo docente. A qualidade da relação professor/aluno estaria diretamente ligada à quantidade de alunos por professor e à existência de bibliotecas especializadas e bem munidas, salas específicas para

trabalhos de pesquisa, dormitórios e refeitórios. Além disso, o ingresso para vagas limitadas deveria ocorrer por meio de concurso ou indicações. (GRAMSCI, 1991).

Esta forma ideal e igualitária da relação entre educação e trabalho, bem como o distanciamento de ensino clássico para uma formação técnica de qualidade e efetividade, visa evitar a passividade intelectual dos que trabalham, bem como evitar que os universitários sejam academicistas. Trata-se, portanto, seguindo a linha de pensamento de Gramsci, que as escolas assumam um papel de formação pela reorganização e revitalização de seu *modus operandi*. Isso traz à tona o termo politecnia, união entre escola e trabalho, ou seja, entre instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, retomam-se os estudos filosóficos de Manacorda (1991), para o que se entende por educação tecnológica ou educação politécnica.

No Brasil, diante dos problemas já conhecidos que permeiam a educação e as escolas públicas, e se constituem no contexto do presente estudo, bem como das más condições de vida e de trabalho, das consequências da crise econômica e da atual conjuntura política, as ideias pedagógicas devem voltar à discussão com maior intensidade. Se, de um lado, a precarização do ensino é mostrada em números pela publicação das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, de outro lado, a existência de postos de trabalho em aberto traz à tona a mesma questão de sempre: as propostas de educação da Constituição de 1988 e os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A questão se amplia para a atualidade para compreender que, se o trabalho ainda é alienante e embrutecedor, pode o mesmo trabalho ser princípio educativo e de formação humana? (CIAVATTA, 1990). Significa, portanto, buscar soluções no âmbito da educação pública para resolver esse problema, o que por sua vez promove no campo das ideias pedagógicas a procura de uma alternativa para a educação brasileira (TEIXEIRA, 2015).

No entanto, desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, em uma proposta de educação com fins assistenciais e saneadores, havia a evidência histórica da introdução do trabalho em instituições educacionais. E existia a experiência socialista, do início do mesmo século, introduzindo a educação politécnica com o objetivo de formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho.

Mas a defesa não se encerraria na escola pública como solução definitiva, que não se limita a preparar para o trabalho nas fábricas, a exemplo da iniciativa do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado no governo de Getúlio Vargas, em 1943 (CIAVATTA, 1990). Criticava-se, ainda, o tecnicismo voltado ao mercado de trabalho, a adoção do industrialismo pelo sistema das Escolas Técnicas Federais, criado no mesmo período Vargas.

Nessa linha, muito além da máxima marxista de reconhecimento da função civilizadora do capital (MANACORDA, 1989), de uma educação gratuita e de renovação cultural e da necessidade de construir uma educação formativa para o trabalho (CIAVATTA, 1990), a discussão transcende os estudos de cunho teórico-prático, para se desenhar o papel da educação na sociedade (TEIXEIRA, 2015). Isso se mostra na pedagogia pensada por Saviani, quando ele arremata:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos que possibilitaram a reorganização do trabalho educativo da educação [...] (SAVIANI, 2012. p. 81).

Essa reorganização do trabalho educativo da educação é o cerne das discussões necessárias ao realinhamento do papel das instituições de ensino. No âmbito da educação de jovens e adultos recobra-se o objetivo do programa do Governo à luz das discussões por ora retratadas. O trabalho como princípio educativo perpassou pela viabilidade social e política da politecnicidade, em uma abordagem em que predominou o conservadorismo das classes mais abastadas, dividindo a educação em dois eixos, como já explicado (CIAVATTA, 1990; TEIXEIRA, 2015). Tal como nos mostra Ciavatta (1990):

Essa discussão e sua expressão político-prática retornaram nos anos neoliberais de 1990, com a exatidão do Decreto n. 2.208/97. Contrariando a LDB (Lei n. 9.394/96) que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art.2º.), implantou-se a separação entre o ensino médio geral e a educação profissional técnica de nível médio. Nos anos 2000, em condições políticas polêmicas, o Governo exarou o Decreto n. 5.154/04 que revogou o anterior e abriu a alternativa da formação integrada entre a formação geral e a educação profissional, técnica e tecnológica de nível médio (CIAVATTA, 1990, p.1).

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação

integrada, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área Trabalho e Educação, têm por base algumas fontes básicas mais antigas como Zenão de Eleia, Sócrates, Heráclito de Éfeso e, os mais clássicos tratados nessa temática, Hegel e Feuerbach. Marx teve sua formação filosófica baseada em Hegel. Os postulados teórico-conceituais têm na vertente marxista e gramsciana (MARX, op. cit.; GRAMSCI, 1981; MANACORDA, 1975, 1990; FRIGOTTO, 1985; KUENZER, 1988; MACHADO, 1989; SAVIANI, 1989, 1994; NOSELLA, 1992; RODRIGUES, 1998), o seu primeiro estágio. Na sequência, ainda em uma vertente gramsciana, a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978 e 1979; KONDER, 1980; CHASIN, 1982; CIAVATTA, 1990; ANTUNES, 2000; LESSA, 1996).

Volta-se aqui ao que Frigotto (2001) identifica em sua pesquisa sobre os fundamentos da relação trabalho e educação, em que há uma notável observação, após citar outros autores, que conceitua a empregabilidade para além da certeza do emprego, em que:

A noção de empregabilidade quando confrontada com a realidade não apenas evidencia seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revela também um elevado grau de cinismo. Neste particular a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como isto se articula à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, que globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que quer convencer os excluídos que eles mesmos são os culpados de sua exclusão. Trata-se de processos educativos que têm como objetivo produzir o “cidadão mínimo” nos termos da análise de Hugo Zemelmann ou a formação de “deficientes cívicos” de que nos fala Milton Santos. (FRIGOTTO, 2001, p.25)

Na esteira da educação unitária e omnilateral, a LDB trouxe o ideário de preparar as pessoas para a vida com o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis que lhes proporcionassem a oportunidade real de adaptação ao mundo do trabalho. A educação profissional, então, vem com o objetivo de preparar para as situações específicas do trabalho, destinada à classe trabalhadora, sendo esta uma alternativa ao ensino superior (CIAVATTA; RAMOS, 2011). No âmbito da empregabilidade, tal ideologia corrobora com o cinismo apontado por Frigotto (2001), pois responsabiliza os próprios trabalhadores pelo desemprego. Os projetos de ensino médio e de educação profissional deveriam estar centrados no indivíduo, mas o caráter economicista da educação preponderou, tal como Ciavatta e Ramos colocam:

A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão.

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30-31).

Retoma-se o conceito de educação integrada em que o trabalho como princípio educativo novamente emerge. A educação aqui deve integrar trabalho, ciência e cultura, mas o caráter econômico impõe aos jovens e adultos da classe trabalhadora a necessidade de estudar para se ter uma profissão. Aqui, a carência evidencia a necessidade de políticas públicas coerentes, como já mostrado. Assim, a formação integral leva em consideração a formação geral, técnica e humana enquanto necessidade conjuntural social e tecnológica em uma proposta idealista de superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, 2001; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

De forma prática, é possível verificar que o ensino médio e a educação profissional tecnológica não se mostram *omnilaterais* enquanto formação; tampouco são politécnicas. O ensino médio permanece como uma compensação, enquanto a parte profissionalizante remete a educação à classe trabalhadora. Esse é um processo específico e ainda independente, longe do ideal igualitário e humanístico. Os estudos de Ciavatta e Ramos (2011) apontam para a resistência identificada nos professores em relação à proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação na implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:

[...] (i) a forma impositiva como é apresentada; (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado; (iii) o desconhecimento conceitual; (iv) a falta de condições materiais; (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.35).

Soma-se a isso a baixa qualidade do ensino médio público, resguardada a Rede Federal, e uma proposta ainda mais apartada da obrigação do Estado, que é a possibilidade de o ensino gratuito ser ofertado pelas instituições particulares. O problema é a dualidade entre as classes, a pressão milenar das necessidades

materiais dos indivíduos e, finalmente, abrange a ineficiência escolar em seus aspectos operacionais e conceituais (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Finalmente, é clara a preocupação com a educação de jovens e também de adultos, na medida em que fica igualmente clara a necessidade de reorganização da educação nos moldes do que a LDB preconiza e as metas do PNE exigem. O mundo do trabalho é eleito como ponto de partida para a proposta pedagógica comprometida com as necessidades da sociedade trabalhadora (KUENZER, 1985), sendo fundamental ressignificar o papel da escola para um ensino que compreenda como a ciência se converte em materialidade na articulação entre o conhecimento e o processo prático efetivo no ambiente de trabalho (SCHEIBE, 1992).

A discussão não é recente, pelo que mostram as pesquisas e os autores estudados. Pelo contrário, não se esgota e a solução não se realiza na prática. Há que se imbuir o poder público de ferramentas práticas para inserir a teoria na vida prática da educação nas escolas e efetivar a inserção de jovens e adultos no direito adquirido de ser cidadão. Emblemático, porém realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar as considerações finais, é necessário enfatizar a contribuição da presente pesquisa para a compreensão do trajeto histórico percorrido pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim como do papel do Estado como indutor de políticas e promotor, por consequência, do processo inclusivo desta população tão marginalizada durante a nossa história.

Deste modo, no início do trabalho, foram apresentados os principais fundamentos teóricos, concepções e conceitos sobre a relação entre educação e trabalho sob o viés marxista. Esses fundamentos nutrem a presente pesquisa, destacando a importância de se conceber programas de educação de jovens e adultos que se articulem ao mundo do trabalho em uma perspectiva de superação das relações de mercado neocapitalistas, principalmente no contexto da estrutura educacional brasileira.

Nesse sentido, esses fundamentos também servem como as lupas epistemológicas que corroboram para o desenho investigativo proposto neste trabalho, pois não há pesquisa ou estudo concebido em premissas de neutralidade ideológica ou epistemológica, uma vez que, ao escolher o objeto de pesquisa, o pesquisador se posiciona e apresenta suas leituras e interpretações científicas de mundo. Ainda, nesta linha, trazer os fundamentos que estruturam e organizam o trabalho permite ao pesquisador apresentar o cenário contemporâneo em que a pesquisa se desenvolve, pois são tempos de pensamentos, conhecimentos e, principalmente, de relações líquidas, no sentido da obra de Bauman (2007). Sem situar o leitor no cenário social e epistemológico em que o estudo se insere, o pesquisador pode não conseguir explicitar a trilha científica que segue e quais artefatos e instrumentos teóricos utiliza para chegar aos resultados encontrados na investigação.

Ao detalhar a trajetória da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro, são explicitados os eixos centrais que permitem continuar a construção da trilha epistemológica que esta pesquisa pretendeu empreender para aprofundar a compreensão do Proeja enquanto proposta educacional.

A tarefa de compreender os aspectos políticos como pontos principais na condução da trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é fundamental

para o presente estudo e, por isso, também a retomada da trajetória histórica e política desta modalidade de ensino foi destacada no decorrer do trabalho.

Compreender e destacar as principais conquistas históricas e políticas, como os primeiros avanços com a LDB nº 9.394/96, garantindo recursos para a educação de jovens e adultos, bem como sua inserção no Plano Nacional da Educação, é essencial para que o leitor consiga entender as premissas epistemológicas estabelecidas para a defesa de uma concepção de educação profissional como modalidade emancipadora dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Destaca-se também a necessidade de se conceber o Proeja em uma perspectiva freireana, que oportuniza compreender a trajetória de lutas e desafios que nascem no seio da educação de jovens e adultos como uma prática de se postular uma educação para a autonomia dos sujeitos.

Ainda nesta linha teórica, vale ressaltar o Proeja enquanto modalidade que exige uma postura epistemológica freireana, ao se objetivar a tarefa de uma sociedade mais justa e socialmente mais igualitária. Agregar uma análise da educação básica na contemporaneidade brasileira é essencial, pois permite contextualizar, do ponto de vista social e histórico, e articular o Proeja no contexto de desafios e de lutas sociais que se abrem diante do cenário em que o presente estudo se materializa.

Pelo o que se percebe nos números e estatísticas apresentadas pelo MEC e pelo Inep, ao longo dos últimos dez anos, a universalização da educação básica para a sociedade, da forma como se preconizou na lei, não se concretizou na prática. A maior dúvida que fica a partir das análises realizadas nesta pesquisa se refere à manutenção da já identificada separação entre a educação geral e a preparação imediata para o mercado de trabalho, com as devidas características funcionais para sanar as necessidades e exigências produtivas.

Observa-se na economia brasileira, mesmo após um período de resultados relativamente positivos, que a diminuta perspectiva de trabalho e renda para os jovens, principalmente das classes mais carentes se mantém a mesma. A educação profissional é uma necessidade e se agrava pela conjuntura social e política que se apresenta nos dias de hoje. A insegurança e a falta de cenários alternativos que se mostrem minimamente saneadores tornam o debate político e acadêmico ainda mais premente. As políticas ambivalentes do poder público não se mostram eficientes no sentido de superar a dualidade mostrada aqui e a reforma do ensino médio mostra

um retrocesso aparentemente insolúvel, do ponto de vista das estruturas de formação essencial. Na educação profissional, a disputa entre o bom senso e os recursos públicos necessários parece crônica. Fala-se aqui não apenas dos recursos financeiros, mas do aporte definitivo de que é necessário operacionalizar a educação profissional para além da funcionalidade ao mercado, vencendo a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica ou a formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública.

Aqui, faz-se necessário um adendo para reavivar, de maneira conclusiva, os referenciais utilizados nesse estudo, justapondo os autores que se referem ao trabalho como princípio educativo. Na atual conjuntura brasileira, deve-se considerar os problemas sociais reais, que se intensificam na medida em que as políticas públicas não conseguem resultados efetivos. Novos estudos são requeridos, mas a discussão deve tomar novos rumos em busca de estratégias educacionais que consigam, *vis-à-vis*, enfrentar as metas postas para a educação de jovens e adultos, para o atingimento de seus objetivos.

Na continuidade, os estudos sobre a formação integrada evidenciam dificuldades estruturais e conceituais, mas a implementação exige que o projeto esteja coerente com os objetivos traçados e, para sua realização, que a comunidade acadêmica esteja pronta para a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes. Tão importante quanto, é vencer posições políticas adversas à formação integrada e à educação emancipatória. Além disso, gestão e participação democráticas nas instituições educacionais são fundamentais. Quanto a isso, inclusive, o próprio MEC já inseriu um indicador que trata da gestão dos cursos na educação superior. Um projeto-piloto parece fazer parte de um estudo que trará para a educação básica os mesmos princípios avaliativos com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Porém, os estudos transcendem a estrutura curricular para envolver outros aspectos como qualificação e prática dos professores, envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos de trabalho.

No radar constante das políticas públicas e do Governo, enquanto gestor da educação, nunca haverá um momento devidamente propício para se rever as estratégias da educação em relação à classe trabalhadora, visando superar a sua condição de classe dominada por meio da formação integral.

Saviani, citado nesse estudo em diversos momentos, considera a aquisição de conhecimento como um ato revolucionário. Pode-se inferir que a aquisição de um conhecimento sistematizado serve como base para a instrumentalização da classe trabalhadora, possibilita sua organização e, por conseguinte, por não ter um fim em si mesmo, deve alavancar a continuação dos estudos com vistas à construção de uma carreira, em qualquer idade e condição econômica.

Ainda que se discuta ser o trabalho alienado e fonte de exploração, um contraponto para o princípio educativo, não há como desassociar o trabalho como fonte de subsistência do indivíduo e, portanto, aspecto central do problema que carece de uma solução coerente. Longe de se querer inserir o capitalismo e suas nuances no contexto do presente estudo, fica a necessidade despretensiosa de se compreender como não impregnar e desvirtuar a educação integral quando a vinculamos ao mundo do trabalho. Essa é uma primeira sugestão para novos estudos, visto que o presente trabalho não esgotou o pensamento.

Diante desses postulados, retoma-se o contexto dos estudos da educação de jovens e adultos para concluir que, se a LDB garante o direito à educação para todos e esse direito é destinado àqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de continuar seus estudos no ensino fundamental ou médio em idade adequada, o Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, enquanto política pública para atingimento de metas preestabelecidas, deveria trazer resultados importantes. No entanto, como os dados estatísticos mostram, uma pequena porcentagem da população vem se utilizando do programa e, ainda assim, a evasão desencoraja uma conclusão otimista.

O Proeja se apresenta com potenciais projetados para atender às necessidades de qualificação profissional, permitindo aos alunos usufruírem as possibilidades existentes no mundo do trabalho – este que se apresenta hoje de forma fluida e articulada com as demandas postas pelas transformações tecnológicas e estruturais. Contudo, tal como já foi mostrado, a realidade se apresenta significativamente diferente, conforme análises do relatório referente ao segundo ciclo de controle das metas do PNE.

A educação de jovens e adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios, sendo que as melhorias necessárias à sua qualidade como um todo ainda carecem de aportes didáticos, pedagógicos, financeiros, dentre outros de igual

importância. Se não houver qualidade, a evasão continuará sendo uma consequência e, mais uma vez, a exclusão desse aluno será inevitável.

No âmbito da oferta do Proeja no IFSP, ainda há muito a caminhar. Estratégias de acolhimento e apoio aos estudantes se fazem urgentes e a disseminação dos objetivos deve ser mais bem trabalhada para a motivação dos estudantes. Os IFs apresentaram números importantes e significativos no que tange à formação e preparo dos professores. Em relação à formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, as análises mostram que a Rede Federal apresenta os percentuais de adequação da formação docente mais elevados, com sensível melhora para a atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Finalmente, a reflexão paira sobre a necessidade de pensar a formação técnica em nível médio relacionada a um curso superior que possibilite a qualificação comprometida com a verticalização do ensino, característica dos Institutos Federais. Nesse sentido, uma segunda linha de sugestão para novos estudos é pensar na promoção de itinerários formativos verticalizados aos estudantes egressos do Proeja e do ensino médio técnico integrado, concomitante ou subsequente, em relação ao ingresso no curso superior, disponibilizado em três categorias: licenciaturas, tecnologias e bacharelados.

Por último, mas não menos importante, fica um pensamento inquietante, porém, motivador para futuras pesquisas: De fato prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos em nível superior, e a preparação imediata para o mundo do trabalho, funcional para sanear a demanda de profissionais para as empresas do segmento produtivo?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (Org.). **Os sentidos do trabalho:ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BARCELLOS, C.T.M. A organização didático-pedagógica para a educação profissional técnica de nível médio. In: AMARAL, J.C.S.R.; GAELZER, V. (Orgs.). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre educação e ensino**. Bento Gonçalves: IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.892, de 20 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Decreto nº 6.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm>. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em 17 jun. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília, 1982.

_____. Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974. Dispõe sobre a organização das escolas técnicas federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1974.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRITO, A. F. O. **O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em Mecânica da Escola Técnica Federal de São Paulo (1986-1989)**. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 635 – 655, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/57618/34586>>. Acesso em: 17 jun.2018

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra.1999

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdades na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 jun.2018

CHASIN, J. Lukács: Vivência e reflexão da particularidade. **Ensaio**, São Paulo, IV (19): p. 55-69, 1982.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.) **Direitos Humanos e ...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CIAVATTA F., M. A. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). 1990. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, Rio de Janeiro,1990.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

_____. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.567-584.

CUTLER, D. M.; LLERAS-MUNEY, A. **Education and Health: Evaluating Theories and Evidence**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; NBER Working Paper n. 12352. (JEL n. I1, I2): 1-37, July 2006.

D'ANGELO, M. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jan.2018

ENS, R. T.; RIBAS, M. S. Políticas Educacionais e o Acesso e Permanência na Educação de Jovens e Adultos. In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Caxias do Sul: UCS, 2012. p.1-15

ESCUDEIRO, M.. **A interdisciplinaridade nos projetos do Ensino Médio do CEFET/SP: discurso ou prática?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n.11, p.146-159, jul./ago. 2014.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil** (vols. 1-5). Rio de Janeiro: Senai, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 7 ed. São Paulo, Cortez / Campinas, Autores Associados, 1996

FRIGOTTO, G. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: n.9, jul/dez, 2001.

_____. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. **Comunicado**, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIRON, G. R. **Desafios políticos para a educação**. Travessias: 2(1), 764-776, e-revista.unioeste.com.br, 2008.

GOMES, M. H.; MARINS, O. H. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 17 jun.18

IGLESIAS, F. **A revolução industrial**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **PDI 2014-2018**. São Paulo, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Catálogo PNAD Contínua da Educação 2016-2017**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**: microdados 2004-2015. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/microdados.shtm>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)**: microdados 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua – suplemento educação)**: microdados 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

KOHAN, N. **El capital. História y método – una introducción**. La haban: Instituto Cubano del Libro, 2004.

KONDER, L. **Lukács**. Porto Alegre: L & PM, 1980.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: Inep; Santiago : Reduc, 1991.

_____. **Ensino de 2º. Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: Trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LINK, B. G.; PHELAN, J. Social conditions as the fundamental causes of disease. **Journal of Health and Social Behavior**, 1995, Vol. 35, Extra Issue: Forty Years of Medical Sociology: The state of the Art and Directions for the Future, 80-94.

LOPONTE, L. N. **Juventude e Educação Profissional**: um estudo com os alunos do IFSP. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUKÁCS, G.. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem:** Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, pp. 1-18, 1978.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

_____. **Il marxismo e l'educazione.** Roma: Armando, 1964.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p.276-299, dez. 2013.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **A Miséria da Filosofia.** São Paulo: Global Editora, 1985a. (Coleção Bases).

_____. **O Capital.** vol. II, 3. ed., São Paulo: Nova Cultura, 1985b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1988.

_____. **A ideologia alemã (Feurbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MEIS, L. **Ciência educação e o conflito humano-tecnológico**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

_____; ALMEIDA, M.C; CARVALHO, E.A. **Educação e complexidade: os Sete Saberes e outros ensaios**.. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008.

NISKIER, A. **Educação a Distância: a Tecnologia da Esperança**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2000.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010a.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr., 2010b.

REHEM, M. C. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, jan.-abr., 2007

_____. O choque teórico da Politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ/EPSJV, v. 1, n.1, mar., 2003

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 184p (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHEIBE, L. Escola média e formação técnica: repensando a relação trabalho-escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992.

SCHWAB, K. **A quarta revolução**. Edipro, 2016

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SETUBAL, M. A. **Os melhores professores para as piores escolas**. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno 1, p.3, 26 abr, 2012.

SOUZA, C. Política Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, p.20 - 45, jun./dez. 2006.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. L. da S. **Trabalho como princípio educativo**: a história do debate no contexto brasileiro. 1987. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1987.

TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 195-227.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

P495e Pereira, Reginaldo Vitor
Educação e trabalho: uma análise interdisciplinar do Proeja no IFSP / Reginaldo Vitor Pereira. – São Paulo, 2018.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, 2018.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio

1. Proeja. 2. IFSP. 3. Políticas governamentais. 4. Cidadania. I. Baseio, Maria Auxiliadora Fontana, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.