

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROEJA: ANÁLISE DE
DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2013)**

SÍLVIA HORWAT DE MORAIS CAETANO

CASCADEL – PR

2014

**UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROEJA: ANÁLISE DE
DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela mestranda Sílvia Horwat de Moraes Caetano, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Isaura Monica Souza Zanardini.

CASCADEL – PR

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de concretizar mais este sonho.

À minha mãe Rosângela Horwat, ao meu pai Roque Junior Barbosa de Moraes, à minha irmã Juliana Horwat de Moraes e ao meu irmão Alexandre Horwat de Moraes, por terem sempre se orgulhado de minhas conquistas e pelo apoio em cada momento difícil.

A Paulo Sérgio Caetano, meu marido e companheiro, pelo incentivo e compreensão dedicados durante o percurso desse trabalho e em todos os momentos de nossa convivência.

À Shirley Cristiane Cintra, Angelo Colaute Tureta e João Valdir Miranda Tadioto de Souza por terem comemorado comigo a aprovação no processo de seleção para o mestrado e pela parceria de sempre. E a Caio César Pontim Scholz pelo enorme apoio, incentivo e amizade no final deste trabalho.

À professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, pela dedicação, paciência e companheirismo durante a orientação e pelo comprometimento e seriedade com que trata a pesquisa na universidade pública. O rigor e a ética exigidos durante as orientações contribuíram determinantemente para a realização deste trabalho.

Aos professores Dr. Domingos Leite Lima Filho, Dr. Roberto Antonio Deitos e Dra. Edaguimar Orquizas Viriato, por aceitarem compor a banca examinadora e pelas contribuições deveras essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. João Batista Zanardini, pela especial contribuição nos estudos marxistas e pela orientação, mesmo que indireta, em grande parte deste trabalho.

Aos professores Dr. Adrian Alvarez Estrada, Dr. João Carlos da Silva, Dr. Vilmar Malacarne e Dr. Tiago Emanuel Klüber e às professoras Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira, Dra. Lourdes Aparecida Della Justina e Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos, pelas disciplinas ministradas que trouxeram ensinamentos imprescindíveis para a realização deste trabalho e para minha formação enquanto pesquisadora.

Ao grupo de pesquisa GEPPEs, pela acolhida, diálogos e aprendizados vivenciados. De forma especial às professoras Dra. Isaura Monica Souza Zanardini e Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo e aos professores Dr. Roberto Antonio Deitos e Dr. João Batista Zanardini que coordenaram brilhantemente o

percurso dos estudos e das discussões ao longo destes dois anos em que pude participar das reuniões.

Às amigas, sem dúvida muito mais que “colegas de turma”, Andressa Benvenuti Radaelli, Juliana Palavezzini e Sil Vaillões que fizeram destes dois anos inesquecíveis.

Aos colegas de turma do Mestrado, pela convivência agradável e sincera, possibilitadora de crescimento pessoal e acadêmico.

À Sandra Maria Gausmann Köerich, da secretaria do Programa do Mestrado, pelo trabalho atenciosamente desenvolvido.

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que vivem de seu trabalho e que por meio dele constroem nossa história. Para que, apropriados do conhecimento, possam sonhar e lutar por outra realidade possível, em que todos tenham direito à riqueza social, acesso ao pão e à poesia.

“Tanto quero o pão e o vinho, a realidade e a fantasia. É isso que nos mantém vivos”
(Cazuza).

As coisas tem peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição,
textura, duração, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade,
contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido.

As coisas não tem paz.

Arnaldo Antunes

RESUMO

Realizamos neste trabalho a análise das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná que discutem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, procurando identificar as reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação, a fim de verificar em que medida consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado o programa. Nossa pesquisa abordou, de modo particular, as dissertações que compõem o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Analisamos nove dissertações defendidas no âmbito deste projeto que reuniu pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR – Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Nosso trabalho classificou as dissertações a partir de quatro categorias que julgamos relevantes para entender os pressupostos políticos, econômicos e sociais do PROEJA: trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e evasão e avaliação. Tendo em vista os objetivos apresentados, na introdução, apresentamos nossa pesquisa relatando como se deu a definição de nosso objeto de estudo, a organização do trabalho, as reflexões acerca do Estado e das políticas sociais e as categorias supramencionadas a fim de analisar as dissertações. No segundo capítulo, procuramos resgatar a história da educação de jovens e adultos no Brasil bem como alguns apontamentos sobre a educação profissional. Ainda, neste capítulo, fazemos uma explanação sobre o PROEJA e alguns dos pressupostos que norteiam sua implantação e implementação. No terceiro capítulo, apresentamos, de fato, as nove dissertações que compõem o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná, apontando seus percursos e conclusões. No quarto e último capítulo, organizado em forma de considerações finais, procuramos reconstituir o percurso da análise desenvolvida e resgatar as questões propostas e perseguidas durante a pesquisa buscando esclarecer como as categorias supramencionadas nos ajudaram a identificar os pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação do PROEJA.

Palavras-chave: PROEJA, Produção Acadêmica, Estado e Política Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional.

ABSTRACT

We conducted this study to analyze the dissertations in the Graduate Programs in Education of the State of Paraná discussing the National Integration Program of Professional Education in the Middle School Modality Youth and Adult Education - PROEJA , seeking to identify the ideas presented in around the theoretical assumptions , the evaluation of the implementation and evaluation of policy in order to ascertain to what extent consider the political, economic and social assumptions on which it is produced and implemented the program . Our research has addressed, in particular, the essays that comprise the Project Leads and Potentials of PROEJA in Paraná State. We analyzed nine dissertations in this project which brought together researchers from the Graduate Program in Technology - PPGTE / UTFPR - Federal Technological University of Paraná, the Graduate Program in Education - PPGE / UFPR - Federal University of Paraná and Program Postgraduate Education - PPGE / UNIOESTE - State University of West Paraná. Our work rated dissertations from four categories you deem relevant to understand the political, economic and social assumptions of PROEJA: work as an educational principle, integrated curriculum, policy implementation and evaluation, and avoidance. Given the objectives presented in the introduction, we present our research reporting how was the definition of our object of study, the organization of work, reflections on the state and social policies and the above categories in order to analyze the dissertations. In the second chapter, we tried to rescue the history of youth and adult education in Brazil as well as some notes on vocational education. Still, in this chapter, we make an explanation about PROEJA and some of the assumptions that guide their deployment and implementation. In the third chapter, we present, in fact, the nine essays that make up the Project Leads and Potentials of PROEJA in Paraná State, pointing your route and conclusions. In the fourth and final chapter, organized in a final consideration, we try to reconstruct the route of analysis developed and rescue the proposed questions and persecuted during the research seeking to clarify how the above categories help us to identify the theoretical assumptions, the evaluation of the implementation and evaluation of policy PROEJA.

Keywords: PROEJA, Analysis, Academic Production, State and Educational Policy, Youth and Adult Education, Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CES - Centros de Estudos Supletivos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJAS - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

EPEJAS - Encontros Paranaenses de EJA

E-TEC BRASIL - Escola Técnica Aberta do Brasil

FUNDAÇÃO EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

GEPPEs - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPDM - Índice Iparades de Desempenho Municipal

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NDSR - Núcleo de Desenvolvimento Setorial e Regional

NRE - Núcleo Regional de Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

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

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental

PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSS - Processo Seletivo Simplificado

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social do Transporte

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Definição do Objeto de Pesquisa	12
1.2 Considerações sobre o Objeto de Estudo.....	14
1.3 Organização do Estudo.....	18
1.4 Estado e Políticas Sociais.....	21
2 AS CATEGORIAS ESCOLHIDAS PARA A ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, CURRÍCULO INTEGRADO, AVALIAÇÃO E POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO E DE EVASÃO	29
2.1 Trabalho como Princípio Educativo.....	29
2.2 Currículo Integrado.....	34
2.3 Política de Implementação e de Evasão	41
2.4 Avaliação	49
3 PROEJA: CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL	59
3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve retrospectiva histórica	61
3.2 A Educação Profissional no Brasil: breve retrospectiva histórica.....	88
3.3 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	108
4 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PROJETO DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ	116
4.1 Trabalho como Princípio Educativo.....	116
4.2 Currículo Integrado.....	139
4.3 Política de Implementação e de Evasão	159
4.4 Avaliação	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS.....	210

1 INTRODUÇÃO

Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de automeiação – só podem começar do imediato, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra.
Mészáros

1.1 Definição do Objeto de Pesquisa

De forma sistematizada, o que se pretende nesta introdução é tecer algumas considerações que julgamos importantes acerca dos principais aspectos que nortearão a constituição e definição de nosso objeto de pesquisa. Também, é nosso objetivo, neste momento, expor qual o percurso teórico-metodológico realizado durante o trabalho.

O objeto de nossa investigação é a produção a respeito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA enquanto política educacional implantada e implementada pelo Ministério da Educação (MEC).

O que pretendemos é analisar as dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná que discutem o PROEJA, procurando identificar as reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação, a fim de verificar em que medida as pesquisas consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado este Programa.

A pesquisa abordará, de modo particular, as dissertações defendidas no âmbito do Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná¹.

¹ A implantação do PROEJA foi seguida da intenção manifesta pelo governo federal de subsidiar, por meio da CAPES, dez projetos de pesquisa que teriam por objetivo acompanhar ações desencadeadas nos estados com vistas a concretizar a política em questão. No estado do Paraná, a pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná”, desenvolvida de forma interinstitucional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade do Oeste do Paraná, consolidou, por meio dos pesquisadores envolvidos, um banco de dados que serviu de fonte para a Dissertação ora apresentada.

Este projeto, iniciado em 2007 e com financiamento vinculado ao Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – MEC – Ministério da Educação, CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica, reuniu pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR – Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

O referido projeto de pesquisa interinstitucional teve como principal objetivo a identificação das demandas e potencialidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Estado do Paraná.

Podemos destacar como objetivos específicos do projeto supramencionado:

- Diagnosticar as demandas para o PROEJA no Estado do Paraná e as possibilidades de sua articulação com a educação básica e a educação profissional;

- Levantar a oferta existente e dimensionar a potencialidade de oferta do PROEJA no âmbito das instituições educacionais da rede pública municipal, estadual e federal, instituições comunitárias e movimentos sociais no Estado do Paraná;

- Construir processos formativos direcionados a docentes e gestores da rede pública que permitam a compreensão das especificidades da EJA e sua relação com a Educação Profissional e o Ensino Médio;

- Desenvolver metodologias para a elaboração de itinerários formativos nas modalidades do PROEJA, na perspectiva de organização curricular integrada EJA/Ensino Médio/Educação Profissional,

- Constituir rede de cooperação acadêmica na pesquisa em educação com vistas à formação de profissionais pesquisadores pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

Num esforço coletivo para o desenvolvimento de redes de cooperação acadêmica com vistas à produção de conhecimento, à formação de pesquisadores e ao exame das políticas educacionais voltadas para a problemática do ensino médio, da educação profissional e de jovens e adultos no cenário da política educacional brasileira, o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná, de acordo com seus pesquisadores, deparou-se com questões intimamente ligadas a problemas sociais, sobretudo, com as educacionais que não foram resolvidos pela sociedade brasileira ao longo da história.

De acordo com os ensinamentos de Romanowski e Ens (2006), podemos dizer que o presente trabalho trata-se de um “estado do conhecimento” sobre o PROEJA no Estado do Paraná e não um “estado da arte”, uma vez que uma pesquisa só poderia receber esta nomenclatura a partir do momento em que “abrange toda uma área do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O “estado do conhecimento”, segundo as autoras, é o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. É o caso deste trabalho já que nos restringiremos a analisar a produção acadêmica no âmbito das dissertações produzidas no Estado do Paraná acerca do PROEJA, tentando elucidar em que medida considera os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que o Programa é produzido e implementado.

1.2 Considerações sobre o Objeto de Estudo

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi instituído pelo Decreto Federal nº 5.478 de 26 de junho de 2005.

Em 2006, o referido Decreto nº 5.478/2005 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 que, entre outras alterações, estabeleceu a definição do PROEJA como um Projeto Nacional, autorizou para que outras instituições, além da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ofertassem o Programa e possibilitou sua oferta no nível do ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

A partir de então, o PROEJA pode ser ofertado por instituições públicas, municipais e estaduais e por entidades privadas de serviço social, aprendizagem e formação profissional associadas ao “Sistema Sindical”. As Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica foram as primeiras a implantar cursos e programas regulares do PROEJA e são responsáveis pela estrutura dos cursos ofertados e pela expedição de certificados e diplomas.

O PROEJA é um programa que se estendeu a partir das políticas para a educação profissional de nível médio e das políticas para a educação de jovens e adultos. A integração entre as três modalidades é novidade enquanto política da educação básica após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394/1996.

No Paraná, o processo de implantação do PROEJA começou em 2007 e obteve considerável atenção por parte da Secretaria da Educação. De acordo com o Documento Base publicado pelo Estado do Paraná, neste ano, o Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação consultou as escolas que já ofertavam educação profissional na modalidade integrada a respeito da possibilidade das mesmas ofertarem cursos do PROEJA. Participaram deste momento os 32 Núcleos Regionais de Educação.

Para que as escolas pudessem implantar os cursos de educação profissional em nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, elas teriam que já estar ofertando os mesmos cursos na modalidade regular do ensino médio integrado.

O Documento Base do PROEJA, cujo título é “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar de 2007” traz em suas primeiras seções² uma breve retrospectiva da Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos e de como o PROEJA foi instituído no Paraná.

Para Gotardo e Viriato (2011), da mesma maneira como a LDB, ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica,

²As primeiras seções do Documento Base do PROEJA, Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar de 2007 são: Apresentação; Contextualização da Educação Profissional do Paraná; Contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná; Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

força o Estado a assumir a EJA como seu dever, também o PROEJA busca por essa perenidade, procurando garantir a oferta da educação básica atrelada à profissionalização para além da continuidade ou não do governo atual.

Segundo o entendimento dessas autoras, se por um lado, transformar o PROEJA em uma política pública que continuaria sendo ofertada independentemente do governo seria um avanço, por outro lado, seria a reiteração do fato de que a educação básica não garante o acesso, a permanência e o sucesso para todos os indivíduos que a cursam.

Ainda de acordo com Gotardo e Viriato, mesmo indicando a necessidade de construir uma sociedade “justa e igualitária” e preocupando-se com a educação básica, ao buscar transformar o PROEJA numa política perene, seu Documento Base (BRASIL, 2006, p. 21) aponta a continuidade da nossa sociedade de classes, o que, segundo as autoras, em âmbitos educacionais, refletem-se através da “exclusão do sistema de ensino daqueles que, por distintos motivos, não conseguem aprender no tempo considerado normal”.

De minha parte, as primeiras inquietações a respeito desta temática enquanto objeto de pesquisa tiveram início quando trabalhei como educadora de Língua Inglesa no PROJOVEM Urbano no município de Umuarama. Foi a partir de então que comecei a me interessar pelas políticas educacionais, sobretudo por aquelas destinadas aos jovens e adultos. Logo após ter sido aprovada no processo de seleção para o Mestrado em Educação na UNIOESTE, fui convidada a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE, constituído em 2006 na UNIOESTE – *Campus* de Cascavel. Depois do ingresso no GEPPE, os estudos acerca das políticas educacionais intensificaram-se.

Em princípio, nossa intenção era a de pesquisar a implementação do PROEJA na região noroeste do Estado do Paraná, mas, ao nos depararmos com os números do Programa no Núcleo Regional de Educação em Umuarama, percebemos o quão difícil seria nossa pesquisa, uma vez que as turmas de PROEJA estavam acabando e sendo incorporadas pelo PRONATEC³.

³ A implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC - iniciou-se em 2012 com parcerias com os institutos federais, rede estadual de educação e as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e

No Núcleo Regional de Educação (NRE) em Umuarama, apenas dois colégios iniciaram a oferta de Cursos Técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Em 2008, o Colégio Estadual Hilda Trautwein Kamal com o Curso Técnico em Enfermagem e, em 2009, o Colégio Estadual de Iporã (cidade que fica a 60 quilômetros de Umuarama, no Estado do Paraná) com o Curso Técnico em Informática, ambos com a duração de seis semestres.

O Colégio Estadual de Iporã teve somente uma turma e concluiu suas atividades com apenas seis alunos. O nível de evasão foi enorme e, depois disso, o colégio não conseguiu abrir outras turmas de PROEJA.

SENAT), e como maior novidade apresenta o FIES (Financiamento Estudantil) Técnico e Empresa. O FIES Técnico tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho. (PRONATEC, MEC, 2012). Segundo o MEC (2012), os principais objetivos deste Programa são: a) A expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; b) A construção, reforma e ampliação das escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; c) o aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; d) - o aumento da quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; e) - a melhoria da qualidade do ensino médio. **Ainda, segundo o Ministério da Educação, o PRONATEC envolve um conjunto de iniciativas, tais como: a) A expansão da Rede Federal que estará presente em todos os estados** brasileiros, com mais de 350 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação; b) O Programa Brasil Profissionalizado que se destina à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; c) A Rede e-TecBrasil, onde são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade à distância. Poderão oferecer cursos à distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino; d). O acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, cujo objetivo é ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores; e) O FIES Técnico e Empresa que tem como intuito financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho; f) A Bolsa-Formação que oferecerá gratuitamente cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Já o Colégio Estadual Hilda Trautwein Kamal continua ofertando o curso Técnico em Enfermagem em Nível Médio integrado à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Desde 2008, inicia-se uma nova turma todo ano e a média de conclusão fica em torno de 40% dos alunos matriculados.

O departamento responsável pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Núcleo Regional de Educação (NRE) em Umuarama considera que um dos elementos apontados pela escola para o grande número de desistências e reprovos deve-se ao fato de os alunos chegarem ao curso com a expectativa de que só estudariam disciplinas específicas relacionadas ao curso, o que não acontece porque não possuindo o Ensino Médio, eles devem cursar toda a Base Nacional Comum.

Foi diante da inviabilidade de estudarmos a política de implementação do PROEJA na região noroeste do estado do Paraná que optamos pela análise das categorias trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e evasão e avaliação presentes nas dissertações produzidas sobre o PROEJA no estado do Paraná ⁴.

A escolha de tais categorias justifica-se pela ênfase que recebem nos documentos orientadores do PROEJA, seja como princípios orientadores ou como desafios que o Programa se propõe a enfrentar.

1.3 Organização do Estudo

Conforme anunciado, o propósito desta pesquisa é analisar as dissertações defendidas no âmbito do Projeto de Pesquisa Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná, procurando identificar as reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação, a fim de verificar em que medida

⁴ Durante o levantamento inicial das dissertações que tratavam dessa temática, constatamos que a maioria das produções concentrava-se nas universidades que compõem o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná. Este projeto produziu treze dissertações e duas teses até o presente momento e tem, ainda, em andamento, mais cinco trabalhos sendo desenvolvidos, sendo três dissertações e duas teses. A escolha das nove dissertações analisadas nesta pesquisa deve-se ao fato de que tratam especificamente do PROEJA.

consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado o PROEJA.

Para realizamos o trabalho pretendido, o percurso de análise foi desenvolvido em quatro partes.

Na introdução, tratamos da definição do objeto de pesquisa: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA enquanto política educacional oferecida e gerida pelo Ministério da Educação (MEC). Tecemos também algumas considerações acerca dos pressupostos que norteiam nossa análise e discutimos o papel do Estado e das políticas sociais e educacionais no intuito de contextualizar o PROEJA.

No primeiro capítulo apresentamos reflexões a respeito das categorias que serão analisadas no conjunto de dissertações elencadas.

O segundo capítulo apresenta o contexto político, econômico e educacional em que é formulado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para tanto, fez-se necessário a realização de uma breve retomada histórica tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação Profissional no Brasil. Consideramos que esta retrospectiva é de extrema relevância para entendermos o contexto político, econômico, educacional e de organização em que as políticas são formuladas. Entendemos que a apresentação destas considerações são fundamentais para nosso processo de investigação, na medida em que nos ajudam a compreender os elementos apresentados pelo conjunto de dissertações analisadas na continuidade deste percurso a fim de analisar o objeto em tela.

Ainda neste capítulo, tratamos do processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, apresentando alguns elementos a respeito dos pressupostos teóricos que norteiam o Programa.

Já o terceiro capítulo analisa as dissertações sobre o PROEJA produzidas no Estado do Paraná entre 2007 e 2013 que compõe o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Para tanto, analisamos, particularmente, nove dissertações defendidas no âmbito deste

projeto, através das categorias: trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e de evasão e avaliação.

As dissertações defendidas em cada uma das Universidades que compuseram o referido projeto de pesquisa, bem como a distribuição que fizemos acerca das categorias, podem ser localizadas no quadro a seguir:

Universidade	Autor (a)	Título	Ano	Categoria
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Ângela Maria Corso Orientadora: Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva	As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização.	2009	Trabalho como Princípio Educativo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Mayara Cristina Pereira Yamanoe Orientadora: Professora Doutora Edaguimar Orquizas Viriato	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo.	2011	Trabalho como Princípio Educativo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Renata Cristina da Costa Gotardo Orientadora: Professora Doutora Edaguimar Orquizas Viriato	A formação profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento.	2009	Trabalho como Princípio Educativo
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Eloíse Medice Colontonio Orientadora: Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva	O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.	2010	Currículo Integrado
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Jussara das Graças Trindade e Silva Orientadora: Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva	A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica.	2010	Currículo Integrado
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Flávia de Jesus Mendes Debiasio Orientador: Professor Doutor Domingos Leite Lima Filho	Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino em Curitiba – PR	2010	Política de implementação e evasão
Universidade Federal do	Adriana de Almeida	Um estudo <i>do e no</i> processo <i>de</i>	2008	Política de implementação

Paraná - UFPR	Orientadora: Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva	implantação no estado do Paraná: problematizando as causas da evasão.		e evasão
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Márcia Sabina Rosa Blum Orientadora: Professora Doutora Isaura Monica Souza Zanardini	A política de avaliação do PROEJA no estado do Paraná (2008-2010)	2011	Avaliação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Karina Griggio Hotz Orientadora: Professora Doutora Isaura Monica Souza Zanardini	Avaliação de implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008 – 2009).	2010	Avaliação

E nas considerações finais, após proceder à identificação das reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, procuramos expressar nossas conclusões acerca da análise das dissertações procurando responder a pergunta norteadora de nosso estudo: em que medida as pesquisas consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado o PROEJA?

1.4 Estado e Políticas Sociais

Como os pressupostos teóricos que orientam nossa análise partem da consideração das relações históricas, sociais, políticas e econômicas que produzem implicações sobre as políticas educacionais e, como entendemos o PROEJA enquanto resultado de uma determinada ação do Estado na mediação de relações sociais antagônicas ⁵, optamos no processo de exposição de nosso estudo pela organização desta seção que apresenta as concepções de Estado e de políticas sociais que orientaram nossa análise.

⁵ Entendemos que dadas às especificidades da realização da sociedade capitalista no Brasil, seria relevante a consideração das especificidades que marcam a constituição do Estado Brasileiro. Entretanto, dados os limites de realização de nosso estudo, sugerimos aqui a consulta a autores como Florestan Fernandes, Celso Furtado e Caio Prado Junior, Fiori, entre outros.

Compreender o Estado exige compreender a sociedade. Segundo Boron (1994), não se consegue entender o Estado por si mesmo. Isto seria super dimensioná-lo, “apelando para a ficção de uma sociedade ‘sem Estado’ que é tão fantasiosa como a imagem de um aparato estatal flutuando por cima da sociedade e da história” (p. 268).

Estado e economia são vistos por nós como formas da ‘relação capitalista’ e, portanto, devem ser pensados em conjunto, na perspectiva da necessidade, dos limites e da forma que é assumida pela ação estatal dos vários momentos e contextos do desenvolvimento capitalista, aí incluídos os seus casos tardios e periféricos (FIORI, 1988, p. 101).

Entender o que é o Estado, qual a sua natureza, qual o seu significado e quais suas atribuições, ou seja, caracterizar a figura do Estado não é tarefa fácil, pois como já bem definiu Lênine: “o problema do Estado é muitíssimo difícil e complexo, um problema que talvez os estudiosos, escritores e filósofos burgueses tenham enredado mais do que qualquer outro” (1975, p. 127). Contudo, compreender e caracterizar o Estado, delinear sua particularidade e entender a natureza de suas leis para, desta forma, conhecer as transformações pelas quais passou e vem passando ao longo dos anos se faz extremamente necessário quando se almeja pesquisar as políticas sociais e/ou educacionais e quando as compreendemos como resultado, em última instância, dos interesses hegemônicos.

Pressupondo que a política social e, logo, a política educacional é componente do Estado, partimos da consideração da concepção liberal do Estado que parte da necessidade de justificar seu papel numa sociedade de classes e da perspectiva marxista que o analisa nesta sociedade.

O papel do Estado, no decurso de sua constituição e consolidação na sociedade capitalista, mostra-se como peça chave para a coesão social. Seu entendimento pode ser realizado sob duas perspectivas: concepção de Estado numa perspectiva burguesa, defendida por autores como: Hobbes, Locke e Rousseau ou sob uma análise do Estado que considera uma sociedade de classes (Marx, Engels e Lenin).

De acordo com Gruppi (1980) as reflexões sobre o Estado são produzidas de modo mais organizado quando há a formação dos Estados em

seu sentido moderno. No século XVI, Nicolau Maquiavel inicia suas reflexões sobre o Estado que, para ele, consiste no poder, na dominação sobre os homens.

Maquiavel foi, de acordo com Gruppi (1980), o primeiro a teorizar sobre o Estado, um Estado diferente do passado. Maquiavel difere o Estado moderno do passado, primeiramente, pela autonomia, ou seja, sua plena soberania. Em segundo plano, para Maquiavel, este Estado moderno se diferencia pela distinção entre Estado e sociedade civil. E, por fim, a diferença se dá na identificação absoluta entre o Estado e o monarca.

Para Gruppi (1980), a teoria de Nicolau Maquiavel não foi sobre o Estado moderno em si, mas, sim, sobre o modo com que se formam os Estados, ou seja, de como se dá sua constituição.

Para explicar a concepção liberal de Estado, Luciano Gruppi (1980) parte dos autores chamados “contratualistas”: Hobbes, Locke e Rousseau. Para estes teóricos, os homens antes da organização política viviam em um hipotético estado de natureza e constituem um pacto ou contrato social para proteger sua liberdade. Deste contrato é que resulta a produção do Estado. Embora este Estado hipotético seja diferente para cada um dos autores, bem como sua forma de organização, Gruppi destaca que, para estes teóricos, o indivíduo existiria antes da organização política e seria resultado de um acordo entre os homens que legitimaria a desigualdade social.

Enquanto a concepção liberal e burguesa de Estado tinha em vista a justificativa da sociedade de classes e a defesa da propriedade privada, a concepção marxista representa a leitura do Estado a partir da perspectiva da classe trabalhadora e, desse modo, analisa a produção do Estado em sua relação com a luta de classes.

Partindo da análise do Estado capitalista, Friedrich Engels, em sua obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” vai buscar na história a sua origem. De acordo com este autor, a formação das famílias e da sociedade caminha de maneira concomitante, assim sendo, a sociedade não é a soma das famílias (como pensava Aristóteles e como se pensou durante séculos). A família não existia antes da sociedade.

Entendia-se por família a propriedade dos escravos e do gado, isto é, da propriedade em seu conjunto. Dessa forma, a autoridade não se restringia à

vida dos filhos e da mulher. Engels mostra como se dá o processo e enfatiza a importância da sociedade matriarcal substituída pela patriarcal.

Ele mostra, ainda, três divisões do trabalho, sendo a primeira caracterizada pela agricultura, pesca e caça; a segunda, pelo artesanato e o trabalho na cidade e, por fim, a terceira, representando a entrada do comércio. O autor nos chama a atenção para o fato de que é o desenvolvimento das formas como o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens para satisfazer suas necessidades que vai modificando e fazendo avançar os meios de produção e as relações sociais.

Com este avanço, passam a surgir diferentes tipos de trabalho e de classes e percebe-se, com isso, que o Estado passa a ser uma necessidade, tornando-se consequência da divisão da sociedade em classes, ou seja, o Estado não existiu desde sempre.

[...] o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade (ENGELS, 2002, p. 195).

Neste sentido, Engels (1984, p.193) estabelece a relação entre o modo de produção, classe social e Estado afirmando que:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe, oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos "para manter os escravos subjugados"; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

Para Engels (1984), o Estado é resultado da necessidade de refrear os antagonismos de classes, mas também é produzido no meio do conflito dessas

classes, por isso, é o Estado da classe mais poderosa que domina econômica e politicamente a classe oprimida, explorando-a (GRUPPI, 1980, p. 30).

A concepção crítica do Estado, defendida por Marx e Engels, o define como resultado do embate entre as classes sociais e sua principal função seria amenizar os conflitos entre a classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção. Isto é, não há como considerar o Estado como instituição separada da sociedade política e econômica. Engels justifica dizendo que:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é 'a realidade da idéia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão' como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (s/d, p. 135-136).

Nessa direção, podemos constatar que a necessidade da figura do Estado passou a existir quando a sociedade se dividiu em classes. Este foi constituído para garantir as condições de dominação de uma classe sobre a outra e para mediar os conflitos existentes entre ambas, perpetuando as relações sociais existentes. Para realizar suas funções, o Estado estabelece mediações através de diferentes instituições, atuando, assim, "[...] na desorganização das forças revolucionárias que poderiam colocar em cheque a ordem socialmente estabelecida" (ZANARDINI, 2006, p. 10).

Com isso, podemos entender que "enquanto não houve classes, não houve nenhum aparelho deste gênero. Quando apareceram classes, sempre e por toda a parte, à medida que a divisão aumentava e se consolidava, apareceu também uma instituição especial – o Estado" (LÊNINE, p. 139).

Neste mesmo sentido, Marx trata, o Estado emergindo das relações de produção e a burguesia como controladora de todas as classes, especialmente sobre o trabalho no processo de produção capitalista. Assim, o caráter de

classe do Estado, no capitalismo, é indispensável para garantir as condições de exploração de uma classe sobre a outra, ou seja, para perpetuar a cisão entre as classes dominadas e dominantes, sendo que “[...] o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado” (MÉSZÁROS, 2002, p. 125), o qual favorece a reprodução das relações sociais capitalistas.

Como já anunciamos, o Estado constitui categoria fundamental de análise para compreendermos as políticas educacionais e, conseqüentemente, nosso objeto de pesquisa, o PROEJA. Afinal, no intuito de efetivar sua ação, o Estado, por nós entendido como expressão das contradições manifestadas na sociedade, ou seja, expressão da luta de classes, estende à população políticas sociais como educação, saúde, habitação e cultura.

Inserida no conjunto de ações implementadas pelo Estado capitalista, a política educacional obedece às especificidades de seu país. Ou seja, cada país estabelece políticas sociais – e a política educacional é parte delas – de acordo com as questões específicas de sua história, seu desenvolvimento econômico e político e pela luta travada entre o capital e o trabalho.

Partimos do entendimento de que as políticas sociais são produzidas no contexto da luta de classes, na qual indivíduos e nações ocupam papéis diferenciados. Desta forma, elas são resultado de embates e tensões por parte da classe trabalhadora.

No Brasil, as políticas sociais atendem às áreas da Educação, da Cultura, da Saúde, da Alimentação e Nutrição, do Saneamento Básico e Meio Ambiente, da Previdência Social, da Assistência Social, do Emprego e Defesa de Trabalhador, da Organização Agrária, da Habitação e Urbanismo, dos Benefícios e Servidores Públicos (CARDOSO JR; CASTRO, 2006, p. 148).

Se por um lado, as políticas sociais atendem aos interesses da classe trabalhadora, sua beneficiária direta, por outro, elas são mecanismos utilizados pelo Estado para assegurar a reprodução do capital. Dito em outras palavras, as políticas sociais colaboram para a manutenção da ordem capitalista, mas, concomitantemente a isso, tem um papel importantíssimo no que tange à classe trabalhadora, já que representam o resultado de suas lutas por melhores condições de vida, quando as demandas dos trabalhadores são minimamente atendidas.

Vieira (1992) nos chama a atenção ao fato de que a política social não tem ocorrido desligada dos reclamos populares. O que acontece, em termos gerais, é que o Estado acaba “assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica”. Assim, podemos inferir que os direitos sociais significam, sobretudo, a aprovação jurídica de reivindicações dos trabalhadores, mas apenas de algumas reivindicações, aquelas aceitáveis para o grupo dirigente do momento (VIEIRA, 1992, p. 23).

Desta forma, segundo Faleiros (1989), as políticas sociais conduzidas, hoje, pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e, ao mesmo tempo, contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 1989, p. 41).

No capitalismo, a política social aparece edificada a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX (VIEIRA, 1992, p. 19).

A consideração deste aspecto nos permite compreender as políticas sociais como ações específicas do Estado cuja finalidade é a consolidação de um projeto de sociedade. De acordo com Zanardini (2006, p. 7),

[...] as políticas públicas são datadas historicamente; construídas por sujeitos concretos e [...] têm por fim a consolidação de um projeto social, político e econômico específico, refletindo as forças políticas em jogo, como resultado de pressões exercidas pelas classes em luta. Logo, as políticas públicas não se reduzem a um conjunto de ideias, nem a setores específicos, mas são amplas e implicam a elaboração de estratégias de ação capazes de implementar um conjunto de reformas ou de propostas necessárias à sobrevivência de um determinado modelo social, político e econômico.

A lógica de implementação de políticas sociais na sociedade de classes pode ser definida como ações do Estado que tentam regular os desequilíbrios gerados pela acumulação de capital. Segundo Xavier e Deitos (2006, p. 69), esta intervenção do Estado é “[...] mediadora e está subordinada ao jogo dos

interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende, ou seja, os interesses da acumulação e reprodução de capital”.

Desta forma, entendemos as políticas sociais como produto da sociedade de classes, como resultado da luta dessas classes e, por este motivo, elas incorporam demandas das classes trabalhadoras, mas representam, em “última instância”, o resultado do caráter de classe do Estado.

Neste sentido, Faleiros define as políticas sociais como sendo

[...] mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (2006, p.8).

Argumenta o autor:

[...] as políticas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão vinculados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção das riquezas (2006, p. 33).

Com isso, podemos entender que as políticas sociais implementadas pelo Estado são apenas relativamente o resultado de acordos parciais, já que, concomitantemente, ao fato de contribuir para a ordem capitalista, são importantíssimas para a classe trabalhadora, pois são resultado de suas lutas por condições de vida mais dignas. Ou seja, as lutas não se dão no abstrato, a possibilidade de superação do estado de classes está na luta concreta contra as formas de exploração que caracterizam sua face, forma e caráter classista.

2 AS CATEGORIAS ESCOLHIDAS PARA A ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, CURRÍCULO INTEGRADO, AVALIAÇÃO E POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO E DE EVASÃO

A arma da crítica não podia evidentemente substituir a crítica das armas, porque a força material não pode ser derrubada senão pela força material; mas, logo que penetra nas massas, a teoria passa a ser, também ela, uma força material.

Marx

2.1 Trabalho como Princípio Educativo

Esta seção tem por objetivo apresentar alguns aspectos referentes à relação trabalho e educação, especialmente no que se refere ao modo de produção capitalista. Tomando como ponto de partida esses aspectos, buscaremos destacar como se dá esta relação na educação profissional, no nosso caso, integrada à educação básica na modalidade de EJA. Também, pretendemos discutir, a concepção de trabalho como princípio educativo com o intuito de problematizar esta categoria no PROEJA.

O trabalho como princípio educativo é, sem dúvida, um dos temas mais complexos quando se trata, sobretudo, daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho (às vezes em subempregos ou trabalhos precários) e até mesmo daqueles que estão desempregados. Este fato já é suficiente para nos perguntarmos: como algo que é explorado e que quase sempre acontece sem condições mínimas de escolha pode ser educativo?

Se fazemos parte da natureza e dela somos dependentes para reproduzir nossa vida, é pelo trabalho que transformamos o que há na natureza em meios de vida. Neste sentido, o trabalho como princípio educativo é inerente ao homem.

O homem constitui sua vida social quando estabelece relação com os outros homens, quando produz conhecimentos, normas culturais e aprimora sua própria existência. A sobrevivência do ser humano depende de ações sobre a natureza. É assim que ele produz aquilo do que precisa para viver, ou como nos ensina Marx (1982) cria valores de uso:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam

as formas de sociedade – é necessidade natural eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

Como afirma Frigotto, “[...] o trabalho como atividade fundamental da vida humana existirá enquanto existirmos” (2003, p. 45). O que muda é a natureza, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade.

Podemos facilmente identificar duas vertentes distintas sobre como o trabalho é concebido, sentido e vivenciado no contexto de nossas relações sociais. Numa perspectiva religiosa, é o trabalho que disciplina o homem e eleva seu espírito. Assim, há o entendimento de que o trabalho dignifica o homem. Por outro lado, temos a herança de um sistema escravocrata que nos remete à ideia de um trabalho como resultado de opressão, de divisão de pessoas: as que mandam e as que trabalham.

Refletindo sobre a dimensão educativa do trabalho, Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que:

Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005. p. 1095).

O trabalho como princípio educativo vem sendo discutido nos últimos anos por autores como Saviani (2007), Ramos (2005), Tumolo (2005) e Gonzalez (2007) e, abordado em âmbitos históricos e ontológicos, o que, de acordo com Ramos (2005) configura uma dupla dimensão contemplada na “alienação e emancipação”.

Independente de suas formas sociais, o trabalho não é eliminado da sociedade, assim, ele é “elemento central na constituição do ser social e por isso, pode ser considerado como princípio educativo” (SILVA, 2010, p. 40).

Segundo Ramos (2005), o trabalho é uma categoria ontológica, inerente à espécie humana, o que o faz agir sobre o real transformando-o, aspecto que reforça seu princípio educativo.

Saviani (1994) afirma que “o homem é o criador dos instrumentos, mesmo mediante operações complexas, ele domina e controla a maquinaria, ajustando às suas necessidades, nesse caso pode-se dizer que o trabalho é o princípio educativo” (SILVA, 2010, p. 40).

Já para Tumolo (2005), o trabalho como princípio educativo só será possível em outro modelo de sociedade que não seja o capitalismo, uma vez que o trabalho, para esse autor, serve como um mecanismo de crítica ao sistema capitalista.

O trabalho como princípio educativo foi um dos temas mais recorrentes no Brasil nos anos 1980 e início dos anos 1990, principalmente no campo do conhecimento Trabalho e Educação, apoiado num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. Consoante a este autor, “[...] o instrumento de trabalho deve ser estudado como momento histórico de evolução das forças materiais de produção e como instrumento da libertação universal do homem rompendo à perversa e unilateral relação de propriedade que representa” (NOSELLA, 2004, p.185).

Ainda nesta perspectiva, em “A ontologia do ser social” que trata da dimensão ontológica do trabalho, Lukács (1981) considera a educação em sua dupla dimensão - de adaptação e de emancipação. Para ele, o trabalho nasce em meio à luta pela existência, sendo “produto da auto-atividade do homem”⁶.

Pensar o trabalho como princípio educativo pressupõe pensar na relação entre trabalho e educação, um dos temas mais debatidos entre os teóricos marxistas, uma vez que abrange a discussão tanto dos que consideram a superestrutura como importante no processo de transformação da sociedade quanto dos que defendem a infra-estrutura como única determinante dessa transformação.

⁶ Lukács considera que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar porque, ao tratar deste complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e para o salto de sua gênese” (LUKÁCS, 1981, p. 3).

Isso posto, podemos inferir que a relação entre infra e superestrutura não se dá de forma linear, mas consiste na unidade dos contrários. Desta forma, a educação não é determinada ou determinante das relações que se estabelecem na sociedade, mas constitui-se como elemento da contradição entre conservação e transformação dessas relações (YAMANOE, 2011, p. 60).

Levando em consideração tais princípios⁷, poderíamos nos perguntar então: o que significa tomar o trabalho como princípio educativo? E ainda, o trabalho dentro do sistema capitalista no qual vivemos mantém-se como princípio educativo?

Para Silva (2010), a categoria princípio educativo do trabalho, compreendida dentro do sistema capitalista determinada pelas bases materiais de produção, nos remete a pensar em seu duplo sentido. Por um lado, contribui para a educação do trabalhador, pois desta forma ele seria capaz de reconhecer-se no produto de sua obra, aprendendo a se organizar, reivindicar seus direitos, desmistificar ideologias, dominar conteúdos do trabalho, compreender as relações sociais e a função que nela desempenham. Por outro, “[...] o trabalho na formação social do capitalismo, ao se instituir como alienação, reforça o sentido da adaptação e impõe limites a emancipação humana” (SILVA, 2010, p. 42).

Tomar o trabalho como princípio educativo requer considerá-lo como princípio ontológico, isto é, “[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p. 149). Em outras palavras, o trabalho é a ação do homem no real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o (RAMOS, 2005, p. 107).

Desta maneira, o trabalho não pode ser resumido a uma mera função laboral, uma vez que apresenta o seu sentido pautado na produção que abrange toda a vida humana. Porém, o que vemos na sociedade atual, constituída sob a égide do capital, é que o trabalho está diretamente relacionado à produção de valores de troca com a finalidade única e exclusiva de gerar lucros.

⁷ Para aprofundamento neste tema, consultar Marx (1983; 1989), Lukács (1981), Gramsci (2001), Saviani (1994; 2007), Tumolo (2005), Gonzalez (2007), Ramos (2005).

E é esta concepção de trabalho que o situa em uma posição bastante imediatista, na qual o conhecimento de determinadas técnicas em uma dada área de produção seria o suficiente para uma possível atuação profissional.

De acordo com o explicitado até aqui, podemos inferir que os documentos orientadores do PROEJA apresentam teorias complexas que tomam o trabalho como princípio educativo. Para compreendê-las, seria necessário dominar os processos teórico-metodológicos cujo pressuposto é a categoria trabalho, entendendo-o enquanto dimensão ontológica.

Por este motivo, é imprescindível a reflexão acerca do modo como os aspectos inerentes ao trabalho como princípio educativo estão apresentados nos documentos orientadores do PROEJA e dos aspectos que serão institucionalizados pelas escolas, isto é, quais proposições incorporadas poderão contribuir “[...] tanto para dissociabilidade quanto para a indissociabilidade entre a formação geral e a formação técnica, decorrentes da interpretação realizada pelos protagonistas executores do PROEJA” (SILVA, 2010, p. 43).

Diante do exposto, entendemos que o trabalho educativo na escola pública deveria ser capaz de determinar uma adequação aos interesses dos trabalhadores, compreendidos como classe e estes interesses não devem ser restritos às questões imediatas, embora essas não possam ser descartadas. O ideal é a garantia de que a classe trabalhadora aproprie-se de conhecimentos para além da qualificação para o mercado de trabalho (YAMANOE, 2011, p. a72).

Analisando a educação sob esse viés, entendemos, pautados nos estudos de Yamanoe (2011), que ela “[...] representa um espaço privilegiado para a construção da consciência de classe dos trabalhadores e, portanto, um elemento crucial para a compreensão da necessidade de construção da hegemonia dessa classe” (p. 63).

Assim, a preocupação de Gramsci com uma formação científica capaz de possibilitar a compreensão da sociedade e das relações que nela se estabelecem fica evidente. Para o autor, só será possível produzir as condições para o desenvolvimento coletivo se a classe trabalhadora dominar os conhecimentos sobre a natureza e sobre a sociedade.

Diante do exposto, evidenciamos o caráter revolucionário de Gramsci ao apontar o conhecimento como um dos elementos indispensáveis à transformação da realidade social. A escola, para ele, deve cumprir com seu papel formativo, que contribui de forma privilegiada, mas não única⁸, para a transformação (YAMANOE, 2011, p. 64).

Assim, entendemos que somente tomando como princípio educativo a reflexão sobre o trabalho em sua atual forma social é que a educação e, logo, o PROEJA, poderá contribuir para que a classe trabalhadora conheça a realidade na qual se insere e possa compreender a necessidade de sua superação (HOTZ, 2010, p. 235). Em outras palavras, apenas ao considerar o trabalho, o ser humano poderá se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, visto que o trabalho é a forma pela qual os homens produzem esses conhecimentos.

2.2 Currículo Integrado

A integração entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma política de governo implementada por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual foi instituído, no âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 e em curso em várias instituições de ensino.

Principalmente a partir das discussões e proposições originárias da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o currículo de ensino médio entrou em um debate marcante nas políticas curriculares para a educação básica e profissional.

As reformas curriculares para o ensino médio, sucessivas à nova Lei, representam embates políticos e teóricos traçados diante da oposição entre educação geral e educação profissional, oposição que historicamente esteve

⁸ Para Gramsci, existem outros espaços de formação política e intelectual da classe trabalhadora, principalmente o partido político por ter uma função “[...] que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual”. O autor ainda afirma que “No partido político, os elementos de um grupo social econômico superam este momento de seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional” (2006, p. 25).

presente no debate sobre a identidade da educação de nível médio no Brasil. A dualidade entre formação geral, humanista e básica e formação técnica e profissional é estruturalmente contida no complexo social e, sob esta mesma condição, o currículo integrado, em sua conceituação e prática educacional, encontra-se inserido.

Por isso a importância de apresentar algumas contribuições teóricas sobre o contexto da educação no Brasil, no que tange à Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas contribuições perpassam pelo debate acerca da dualidade no modelo de ensino que contribuem com a dicotomia entre a formação científica (geral) e a formação técnica (específica).

Dessa dualidade, decorre um ensino fragmentado, como um dos elementos responsáveis pelas críticas dirigidas à escola, que tem sido alvo de questionamentos sobre qual sua função social frente às mudanças no mundo do trabalho.

A partir de 1990, acompanhando a reforma da educação básica, a formação profissional tem feito parte das discussões brasileiras que buscam a implantação e implementação de políticas públicas na educação voltadas para o sujeito trabalhador. Tal formação, neste período, foi subordinada, sob responsabilidade do Estado, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que criou os primeiros cursos profissionalizantes. Silva afirma que “esse momento na história da educação brasileira foi marcado, em linhas gerais, pela existência de um modelo de ensino configurado pelo confronto entre educação geral e profissional” (SILVA, 2010, p. 15). Visando a alcançar o desenvolvimento industrial, a formação profissional estava ligada ao desenvolvimento moral, e educar significava formar o caráter dos desprovidos de toda sorte, resgatando os marginalizados (KUENZER, 2000). Aqui está aparecendo a discussão sobre a história da educação profissional.

Os aspectos que marcaram a trajetória histórica do ensino profissional percorrem a literatura educacional estabelecendo os percalços que assolaram esse modelo de ensino, o qual preparava diferentemente os sujeitos quanto a sua formação profissional e intelectual provocando críticas. As críticas existentes se referem a uma educação voltada para economia de mercado, ao formar sujeitos para atuar nos processos manuais e sujeitos para formação dos processos intelectuais. O

cenário da dualidade estava representado também na falta de condição de acesso ao ensino regular, pois muitos educandos pelo fato de precisar inserir-se no mercado de trabalho buscavam no ensino supletivo-noturno uma formação aligeirada (SILVA, 2010, p. 15).

A consolidação da dualidade na escola brasileira deu-se por meio da organização do ensino fragmentado que, por sua vez, promoveu a dicotomia entre o ensino público e privado, ao atender a demanda por uma mão de obra qualificada através de um sistema de ensino de aprendizagem subsidiado pelas empresas para atender suas próprias necessidades. A primeira tentativa de articulação entre a formação geral e específica oferecendo a possibilidade aos alunos dos cursos profissionalizantes de participação nos exames para o curso superior foi a Reforma Capanema⁹, de 1942, que apresentava, de acordo com Kuenzer (2000, p. 28) uma

[...] possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica.

Entre 1942 e 1971, as reformas educacionais mostravam as dificuldades na organização da implantação de um Ensino Médio que fosse articulado à Educação Profissional que tivesse como objetivos atender a demanda de educandos e promover a democratização do saber. Entrementes, segundo Silva (2010), essas dificuldades “foram marcadas pela participação do país na esfera industrial, pelos ditames de um governo militar e a posição de um sistema produtivo imbricado por um modelo fabril”. De acordo com Kuenzer (2000), este fato corroborou em diferentes níveis operacionais, subjacentes às mudanças no mundo do trabalho e condiz com a lógica do capital:

Na lógica do capital, a educação da classe trabalhadora tem por objetivo capacitar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, buscando criar um modelo de educação adequado às necessidades da acumulação do capital. Na lógica do trabalho, a educação deve se converter na

⁹ Abordaremos mais profundamente a Reforma Capanema no capítulo 2.2 A Educação Profissional no Brasil: breve retrospectiva histórica p. 86.

apropriação de conhecimentos e habilidades que possibilitem melhor compreensão da realidade social e da produção e envolver a capacidade de afirmação dos interesses econômicos, políticos, culturais e educacionais da classe que vive do trabalho. Deste modo, a educação e especificamente a educação escolar constitui-se em campo de disputa hegemônica. Esta disputa busca a afirmação, a partir dos interesses das diferentes classes sociais e frações de classe, de concepções de educação, da organização, da estrutura, dos processos e dos conteúdos educativos da escola (FERREIRA DA SILVA, 2005, p. 2).

Diante destas afirmações, é impossível não pensar nos interesses ideológicos implícitos nas políticas sociais dirigidas ao Ensino Médio e à Educação Profissional nas últimas décadas. Isto porque ao instituir mecanismos, como a ampliação da oferta de cursos profissionalizantes, que podem amenizar e diminuir a entrada no ensino superior, elas reforçam a preparação apenas para o mercado de trabalho. Afirmamos isso com base na hipótese de que, “[...] alunos oriundos do ensino profissional ao conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, abandonam a busca pela entrada no ensino superior, ou ainda não se sentem preparados para disputar uma vaga junto aos cursos de maior demanda universitária” (SILVA, 2010, p. 17).

Sobre este “problema”, Kuenzer (1987, p.14) afirma que

A estes profissionais a escola faculta o acesso ao “saber teórico”, constituído pelos princípios teóricos e metodológicos que a sociedade produziu historicamente através do trabalho coletivo e que sistematizou através de seus intelectuais. A escola, reconhecida como “lócus” de reprodução do saber teórico, não lhes dá, contudo, acesso a outras formas de articulação com o trabalho concreto e tão pouco com a prática social em que ele se insere.

Ainda de acordo com Kuenzer (2006), o modelo de Ensino Médio dos anos 1990 cujo intuito era uma proposta única para todos, continua sendo “excludente, discriminatória e dual”. Para sustentar sua hipótese, a autora apresenta um confronto das Políticas de Educação Profissional formuladas no período entre 1995 e 2005, na tentativa de avaliar os impactos das políticas desenvolvidas nas últimas décadas¹⁰. A intencionalidade no tocante às ações

¹⁰ Dentre os programas destacados, podemos citar: o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o PNQ (Plano Nacional de Qualificação), o PROEP (Programa

quanto à estrutura e funcionamento das escolas é anunciada pela maneira como ocorre a intervenção do Estado sobre a educação. Daí a importância de compreender as reformas educacionais para, através dessa compreensão, tentar “elucidar as premissas sobre as intenções e contradições manifestadas ou não na construção de um programa” (SILVA, 2008).

Aqui começou a aparecer a EJA no intuito de consolidar uma política de educação para todos que atenda ao acesso, à permanência e à qualidade de ensino, muitos programas foram criados ao longo da história da educação brasileira. Entretanto, a EJA continua enfrentando problemas como a busca somente por uma certificação e a ausência na continuidade de estudo.

Segundo Silva (2010), ainda permanecem, talvez pela falta de uma política pública sólida e efetiva, que se estenda a toda Educação Básica. Para a autora, “uma política consistente evitaria que os alunos em idade regular, atualmente matriculados no Ensino Fundamental, não sejam os alunos frequentadores da EJA futuramente” (SILVA, 2010, p. 19).

Assim como toda a educação brasileira, a EJA ainda tem muitos problemas a enfrentar principalmente por ser uma modalidade que se configura pela exclusão social, caracterizada pela posição que os educandos ocupam ao estar fora da escola e, muitas vezes, excluídos do mercado de trabalho.

O que acontece, de fato, na maioria das escolas que oferecem EJA, é que os currículos e programas não foram elaborados de forma a considerar sua especificidade, não considerando que a EJA tem:

[...] como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídos dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA (ARROYO, 2005, p. 229).

Para encerrar esta seção, compartilhamos da compreensão de Ramos (2005) ao defender que a construção de uma proposta integrada deve estar

de Expansão da Educação Profissional), o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação Comunitária e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

intimamente centrada na formação humana. Assim, a formação profissional deve ser compreendida como transformação da realidade e é esta compreensão que implica o desenvolvimento da capacidade de produção social da existência, incluindo a ação técnica, política e cultural, num projeto que integre trabalho, ciência e cultura.

A partir do Decreto nº 5.154/2004, exacerbaram-se as discussões sobre a possibilidade de uma educação politécnica, unitária e universal. A educação politécnica é vista como “[...] educação tecnológica destinada a romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral versus cultura técnica” (ALMEIDA, 2008, p. 25) e seu objetivo é contribuir para o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que descrevem o processo de trabalho.

A integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico constitui-se, portanto, em uma necessidade conjuntural, social e histórica, para que a educação tecnológica se efetue para os filhos dos trabalhadores e, mais que isso, para Almeida (2008), esta “[...] possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio poderá proporcionar uma formação integral do ser humano”.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma perspectiva unitária de formação geral é um pressuposto necessário para o percurso de uma nova realidade, visto que:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 85).

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra “integrar” é definida como: Tornar inteiro, completar, integralizar... tornar-se parte integrante, incorporar-se” (FERREIRA, 2005, p. 394).

Mas, ao discutir a integração curricular, Ciavatta (2005, p. 84) considera que o sentido de integrar no Ensino Médio é muito mais abrangente do que definições pré-estabelecidas, pois esta definição compreende “entender as

partes em um todo articulado”, isto é, não seria a simples união das partes suficiente, mas sim a união das partes na unidade e no contexto.

Para Ciavatta (2005), a integração contempla a articulação, o contexto e a totalidade e para ofertar o Ensino Médio de forma integrada é importante tratá-lo como uma totalidade educacional que, por sua vez, contempla uma totalidade social. Para tanto, as múltiplas mediações históricas e sociais que tornam os processos educativos efetivos, ao levar em conta as sínteses das múltiplas determinações que estão presentes nos processos educacionais deve ser considerada.

Trabalhar a educação considerando a categoria da totalidade implica incorporar as dimensões educativas no âmbito das relações sociais que significam uma formação humana associada às dimensões sociais, políticas e produtivas. Esta coligação reconhece que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas dos diferentes grupos e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. Ao mesmo tempo, a tarefa dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas contempla os fatores comportamentais, ideológicos e normativos que lhes são próprias, para que a escola elabore sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais (ALMEIDA, 2008, p. 26-27).

Debater acerca da integração entre o Ensino Geral e o Ensino Profissional pode auxiliar nas reflexões essenciais quanto à possibilidade material de implementação plena de um ensino articulado. Os aspectos estruturais da sociedade tornam mais árduo o processo de implantação deste sistema, já que os filhos da classe trabalhadora, na extrema desigualdade socioeconômica em que se encontram, são conduzidos a procurar a inserção no mercado de trabalho para a complementação da renda familiar cada vez mais precocemente.

Para Pereira e Teixeira (1997), só é possível efetivar um programa que vise à inclusão de todos no processo educativo aproximando o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP) numa formação unitária e que fosse capaz de compreender sua função numa concepção integrada à EP:

Este nível de ensino desempenha a função de contribuir para que os jovens consolidem e aprofundem conhecimentos anteriormente adquiridos, visando uma maior compreensão do

significado da ciência, das artes, das letras e de outras manifestações culturais. Outro papel que também lhe cabe é possibilitar que esses jovens possam ter acesso à educação profissionalizante, aprofundando sua compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos, conhecendo o movimento do mundo do trabalho e as características dos processos produtivos (PEREIRA; TEIXEIRA, 1997, p. 90).

Salientamos que a Educação de Jovens e Adultos será abordada no próximo capítulo desta dissertação. O que pretendemos fazer até aqui foi trazer inquietudes na tentativa de pensar estratégias que possibilitem manter os jovens e adultos para além da conclusão de um curso ou de uma etapa de escolarização, dotando-os de meios que possibilitem continuar seus estudos em nível superior ou em cursos de formação ao longo da vida, aliando de forma significativa o conhecimento técnico com o conhecimento científico.

2.3 Política de implementação e de evasão

A Educação, em todas as suas modalidades, ao tratar do alcance a todos os cidadãos e da conclusão de todos os níveis de escolaridade, não tem sido absoluta. Por esse motivo, faz-se importante o debate sobre o acesso, a permanência e a evasão na escola brasileira.

Historicamente, esses três eixos estão presentes nas discussões e reflexões sobre a educação brasileira, sobretudo no tocante à educação pública, e continuam se fazendo importantes ainda hoje. Oliveira (2002) aponta que muitos autores já se debruçaram sobre os temas evasão ou fracasso escolar, trazendo contribuições diversas.

Nota-se, de um modo geral, que nas pesquisas sobre educação escolar no Brasil, a temática do fracasso escolar ora é focalizada com base em discussões que focalizam as causas dos problemas das escolas brasileiras, e, muitas vezes, que denunciam e apontam os possíveis “culpados do fracasso escolar” – os alunos, os professores, a estrutura e a organização da escola e do sistema de ensino, etc. – ora a análise do problema é realizada através da crítica aos discursos e às representações sobre o assunto, produzidas no pensamento educacional sobre o assunto, ou, aquelas presentes no ideário pedagógico dos atores envolvidos no processo de escolarização (OLIVEIRA, 2002, p. 16).

A instituição escolar, para Haddad (2000), está longe de atender às necessidades concretas dos alunos, pois ela está inserida na estrutura de desigualdade social, a qual é característica da sociedade capitalista, incorrendo na repetência, evasão e fracasso, situação agravada no contexto da escola noturna.

Já Arroyo (2000) demarca que o fracasso escolar é reflexo do fracasso social, da reprodução da lógica e da política de exclusão, incrustadas nas instituições em geral, contudo, ao

[...] desescolarizar o fracasso não significa inocentar escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processo de aprovação /reprovação, é focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-se a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000, p. 34).

Dessa forma, deveríamos ponderar o fracasso escolar “no contexto das situações concretas que o determinam, sustentam ou permitem sua superação, configurando-o em sua complexidade” (ABRAMOWICZ; MOLL apud MOLL, 2000, p. 87).

O acesso à escola, que precisa ser para todos e é direito de todos, está entre as condições iniciais para a democratização da educação básica, o que, de acordo com Paiva (2006), pode abrir um “leque de oposições existentes na prática social”:

A questão do “*direito a*” emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, tanto configurando a negação de participar dessas práticas, quanto configurando o privilégio de alguns de poder participar dessas mesmas práticas: alfabetizado – não-alfabetizado; escolarizado – não-escolarizado; leitor – não-leitor; incluído – excluído; e, ainda, os conceitos de analfabetos – analfabetos funcionais; desescolarizados; e não-incluídos, todos eles refletem a situação de sujeitos segundo as condições de acesso a alguns direitos — sociais, nesses casos — caros ao exercício da cidadania. Essas oposições aproximam ou afastam e até

mesmo apartam sujeitos de fundamentos/instrumentos das sociedades grafocêntricas — o saber ler e escrever —, e desempenham, nessa mesma sociedade de classe, capitalista, um papel decisório para definir o lugar social dos sujeitos que por ela são categorizados. Como todas as oposições dizem respeito a uma construção social conhecida como *direito à educação* — forma pela qual o conhecimento é alcançado, por meio de um sistema codificado, tornado bem cultural simbólico das civilizações — ter acesso, ou não, a esse bem constitui o *direito* e, por oposição, não ter acesso, o *não - direito*, frequentemente traduzido como exclusão/apartação, por não ser ele direito natural, mas construção social (PAIVA, 2006, p. 28-29).

Entrementes, o que podemos constatar é que historicamente, nem sempre o direito à educação foi garantido, nem foi de um momento para outro que esse direito foi assumido como dever do Estado. O que, de fato, aconteceu (e acontece) é que esse direito é resultado das lutas e das conquistas de direitos protagonizados pela sociedade civil ao longo da história.

Nem mesmo com a aprovação da Constituição Federal de 1988, o cumprimento deste direito aconteceu na prática, porque “existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo” (PAIVA, 2006, p. 29).

Debiasio (2010) alerta para o fato de que, no decorrer da construção social, a noção de direito torna-se ainda mais complexo, pois se antes “escola para todos” já era configurada como direito, agora, isso já não basta porque a escola garantir o direito de estudar sem levar em conta a qualidade, as especificidades de cada nível da educação e as especificidades do público atendido por cada nível não resolve (p. 56). Além de ofertar vagas suficientes para todos, é preciso garantir condições de permanência aos educando, possibilitando o sucesso escolar aos estudantes.

A insuficiência no acesso de jovens entre 15 e 17 anos somada às taxas de distorção idade-série mostra que ainda há muito a melhorar na educação brasileira de nível médio, uma vez que, consoante dados da PNAD 2007 (BRASIL, 2009, p.33), “a escola atende apenas 48% desta população, enquanto 52% estão cursando níveis que não estão de acordo à sua faixa etária”.

Ao analisar o acesso e a permanência levando em consideração a etnia, a renda e o gênero deste público, a situação é ainda pior:

As desigualdades na taxa de frequência ao ensino médio na faixa etária entre 15 e 17, apesar de apresentarem ligeira queda, permanecem em níveis muito altos. Quando se compara as desigualdades entre etnias, território, renda e gênero nas diferentes etapas da escolarização é no ensino médio que elas são maiores. [...] As desigualdades no acesso/permanência no ensino médio para as populações rural e urbano, preto-parda e branca, e entre regiões estão acima de 20%, mas nenhuma outra se compara à desigualdade entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres: 49 pontos percentuais. Isto significa que um estudante cuja família tem rendimento médio mensal entre os 20% mais ricos tem quase três vezes mais chance de cursar o ensino médio do que os 20% mais pobres (BRASIL, 2009, p. 33).

Não podemos negar que melhorias quanto ao acesso e à permanência dos jovens na escola nos últimos anos aconteceram, principalmente devido a fatores como: a implantação de livro didático, merenda, transporte e melhora na infra-estrutura das escolas, aumento de 3,22% no número de estabelecimentos de ensino e aumento de 10% de escolas técnicas nos estados da Região Norte (BRASIL, 2009, p. 34). Sem dúvida, essas foram medidas que colaboram no acesso e permanência, aumentando, assim, o número de matrículas.

De acordo com o Censo Escolar do MEC/INEP de 2012, os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão. Considerando apenas a educação profissional concomitante e a subsequente ao ensino médio, o crescimento foi de 7,1%, atingindo mais de 1 milhão de matrículas em 2012. Incluindo o ensino médio integrado, os números indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos.

O documento destaca, ainda, a forte expansão da rede federal, com aumento de 11% em um ano. Nos últimos nove anos, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 143%.

Atua na educação profissional um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações/escolas, entre outros. O Censo Escolar 2012 revela que a participação da rede pública tem crescido anualmente e já atende 53,6% das matrículas.

No Estado do Paraná, houve, conforme Souza *et al* (2010), uma taxa de crescimento de 31%, entre 2001 e 2006, nas matrículas das três séries do Ensino Médio. Mas os mesmos autores salientam que “a população potencial para essa fase da educação básica representa quase o dobro dos alunos matriculados” (SOUZA *et al*, 2009, p. 143). Em nosso estado, o acesso ao Ensino Médio está perto de ser atingido em sua plenitude, mas

A grande questão é como garantir a permanência dos alunos na escola até a conclusão do 3º ano. A média de conclusão com adequação idade-série é de 38%, embora as matrículas sejam crescentes nas três séries no decorrer do tempo. A terminalidade, ou seja, a conclusão do Ensino Médio em idade adequada está muito longe de acontecer. O crescimento da terminalidade é de 0,9% entre 2001 e 2006. Nesse ritmo, só haveria terminalidade total em 2075. É certo que, se a universalização do acesso realmente se der até 2018, podemos esperar que haja um incremento na qualidade do ensino para que ela ocorra antes. (SOUZA *et al*, 2009, p. 143-144).

Mesmo com o acesso e a permanência de jovens e jovens adultos no ensino médio apresentando um crescimento ao longo dos últimos anos, Debiasio (2010), nos chama a atenção para o fato de que essa “expansão quantitativa também é preenchida por reprovações sistemáticas e abandono ‘físico’ e ‘espiritual’, configurando numa inclusão excludente”. Assim, a garantia legal de vaga nas instituições de ensino, chamada por Simões de “expansão quantitativa” até promove, de certa forma, a inclusão de uma grande parcela de jovens e adultos ao sistema educacional, porém, de forma alguma garante a qualidade, ou seja, não garante condições estruturais, sociais e financeiras de conclusão da educação básica.

De acordo com o dicionário Aurélio, *evadir* significa: “1. Fugir às ocultas. [...] 3. Sumir-se” (HOLANDA, 1993, p. 235), mas, ao referir-se, especificamente, à evasão escolar é importante uma definição ou conceituação do termo que, segundo Ávila (1992, p. 273), “[...] é o abandono da escola antes do término de um curso”.

A evasão escolar vem sendo discutida e analisada há muito tempo e em vários estudos. Mas como nos ensina Digiácomo (2005), enquanto as medidas tomadas tiverem caráter paliativo, ao invés de medidas concretas no sentido de estabelecer políticas públicas para a educação, o problema se repete em todos

os níveis da educação básica e pública, tornando-se, por vezes, algo já esperado e tomado como uma situação “normal” nas escolas. O mesmo autor assinala a repetição, a permanência deste problema que, em nosso país:

[...] sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo. Como resultado, em que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série (DIGIÁCOMO, 2005, p. 2).

Queiroz (2004) alerta que são vários os fatores que contribuem para a evasão escolar e “[...] as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança” (p. 1).

Pensando dessa forma, ao averiguarmos as razões que levam à evasão escolar, devemos considerar as adversidades familiares, sociais e pedagógicas como elementos capazes de afetar o desenvolvimento escolar do educando.

Indubitavelmente, a desigualdade social faz-se presente em nossa sociedade capitalista que, conforme Arroyo (1991) resulta das “diferenças de classe”. Este é um dos fatores, abordados pelo autor, que mais influencia no abandono escolar, uma vez que:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (ARROYO, 1991, p. 21).

Assim sendo, compartilhamos da opinião de Debiasio (2010), quando afirma que enquanto houver desigualdade na distribuição da renda nacional e enquanto as famílias necessitarem da ajuda de seus filhos para manter uma

renda mínima familiar para garantir sua sobrevivência, mesmo que haja vaga para todos, não haverá medidas suficientes para manter crianças e adolescentes na escola (p. 59).

Concluimos, então, que o problema da evasão vai além do fato de os alunos abandonarem a escola ou terem preguiça em desenvolver as atividades, a questão perpassa pelo plano científico, político e social.

De acordo com Ferraro (1999), é deveras relevante a introdução do termo “exclusão” no estudo do fracasso escolar, pois essa medida implicaria em mudar de perspectiva no plano pedagógico e político da escola e, até mesmo, na política em geral. O mesmo autor assegura que “não há ineditismo no uso do termo exclusão, mas o que é recente é o fato de ele se haver tornado categoria-chave em praticamente todas as ciências humanas, na densidade e ao mesmo tempo na ambiguidade do seu conteúdo” (FERRARO, 1999, p. 23).

Por isso, ele utiliza as categorias exclusão *da* escola e exclusão *na* escola:

A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola* e finalmente sob o conceito mais geral de *exclusão escolar* (FERRARO, 1999, p. 24).

Ao considerar o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos destinado aos trabalhadores e seus filhos que, quase sempre, acontece no período noturno, além de todas as dificuldades já elencadas, temos ainda a concepção de que essa modalidade de ensino é tratada, na maioria das vezes, como um “problema” nos meios educacionais.

Afirmamos isso, mesmo sabendo que o ensino no período noturno foi construído historicamente e é fruto de reivindicações populares, no fato de que esse ensino é visto como “uma educação voltada para aqueles que dispõem de menos recursos”.

Debiasio (2010) aponta que ele é tratado como se fosse uma cópia do ensino dado no período diurno, porém com “adequações” que diminuem sua qualidade e permitem comparação estereotipada entre os alunos frequentadores da escola durante o dia e aqueles que a frequentam no período noturno.

Nora Krawczyk (2004), ao pesquisar escolas que oferecem o ensino médio no período noturno, percebeu que o ambiente das instituições de ensino é muito:

[...] afetuoso, quase “compassivo” com os jovens, construído pela sensibilidade dos docentes e por sua baixa expectativa em relação aos estudantes. Esse clima escolar está ancorado numa visão bastante negativa da juventude contemporânea e, principalmente, dos jovens da escola pública, reconhecidos pela maioria dos docentes como carentes, sem possibilidades de ter um “futuro promissor” (KRAWCZYK, 2004, p. 146).

O ensino médio noturno possui características próprias como a grande diversidade na faixa etária, decorrente da defasagem idade/série, por exemplo. Portanto, a escola noturna precisa ter uma identidade própria que considere o fato de que sendo alunos do noturno, que cursam a EJA, os alunos trazem consigo expectativas e particularidades.

O aluno que busca continuidade de estudos no ensino médio, pela modalidade Educação de Jovens e Adultos, quase sempre traz a idéia corrente de que este é um curso mais rápido, de resultados mais imediatos, a partir do qual consegue resolver a necessidade que muitas vezes o mobiliza para o curso: a conquista do certificado. Esse certificado não somente atesta a superação de uma condição que julga inferior, como também atende a exigências do emprego, atento à certificação mais do que aos conhecimentos de que se possa dispor (PAIVA, 2004, p. 215).

A maior parte desses alunos, ainda de acordo com Paiva (2004) quando aponta o documento base do PROEJA, é proveniente de classes populares e apresenta um histórico escolar descontínuo devido a reprovações, problemas de não permanência e insucesso no ensino “regular”, desigualdades socioeconômicas que obrigam as famílias a buscar no trabalho das crianças

uma alternativa para composição de renda mínima, “roubando o tempo da infância e o tempo da escola” (BRASIL, 2007b, p.10).

Mesmo vendo na escola a possibilidade de mudança dessa situação, esses alunos, voltam “com sua auto-estima abalada” (DEBIASIO, 2010, p. 62) e quando retornam à escola

[...] mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir a ascensão social ou econômica, quase sempre trazem uma auto-estima afetada pela internalização dos fracassos anteriores, em experiências com a própria escola. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir do qual se puseram a sonhar (PAIVA, 2004, p. 215).

Diante do exposto, percebemos que os motivos e condicionantes da evasão escolar na escola brasileira são muitos e que este não é um problema exclusivo de algumas unidades escolares, regiões, níveis ou modalidades educacionais, mas é uma questão que nacionalmente impacta todo o sistema educacional e social do país, encontrando particularmente sua situação mais agravada na escola noturna.

2.4 Avaliação

Visando à construção de subsídios para avaliar como a categoria avaliação é tratada ou revelada pelas dissertações, apresentaremos uma breve discussão acerca da categoria avaliação abordando seu histórico, seus conceitos, seus modelos e suas finalidades.

Desde a Antiguidade, com o intuito de tentar medir as capacidades humanas por meio de enigmas como o da Esfinge a Édipo e Labirinto de Teseu (ZANARDINI, 2008, p.68) e, algum tempo depois, caracterizada “até por sistemas de exames direcionados ao serviço militar” (BLUM, 2011, p. 63), havia a preocupação com o ato de avaliar. Ou seja, a avaliação não é atinente do nosso século. Entretanto, é apenas no século XIX que esses testes começaram a ser sistematizados e influenciaram os testes avaliativos conhecidos hoje (ZANARDINI, 2008).

Zanardini ensina que “[...] a avaliação é inseparável do ser e do constituir-se homem do homem, no seu processo de afirmação como ser social, o que significa dizer que os homens como sujeitos históricos, ao se constituírem via o trabalho, avaliam” (p. 67). Tal afirmação nos faz pensar

[...] sobre o processo de interação do homem com a natureza e com os outros homens e a mediação – por meio de instrumentos advindos dessa relação – que se constituiu nesse processo. Essa mediação ocorre da análise dessa relação dialética que se efetiva na práxis, ou seja, de ação-reflexão-ação: avaliação (BLUM, 2011, p. 63).

Na hipótese de a avaliação ser inerente do ser, Zanardini (2008) explicita que “[...] subjacente a todo processo de avaliação, se encontra um modelo de mundo, um objetivo de vida social, ou seja, um projeto social a executar ou a refutar, e isso caracteriza a ontologia do processo avaliativo” (p. 67). Desta forma, ao passo em que as sociedades foram se modificando, a avaliação e seus objetivos também se modificaram, expressando a sociedade na qual está inserida (BLUM, 2011, p. 63).

Zanardini (2008) nos chama a atenção para a influência desses testes aplicados nos Estados Unidos, quando articulados ao currículo, já denotava uma preocupação como controle da qualidade educacional. Essa preocupação se acentua com “os problemas econômicos de retomada da produção no pós-guerra” que “demandavam rigoroso controle de eficiência” (p. 76).

O processo de avaliação escolar no Brasil, já nos anos de 1950, é influenciado por este modelo de avaliação caracterizado como desenvolvimentista, no qual a escola dita “eficiente” seria aquela que valorizasse “o domínio da terminologia, dos conteúdos e da escrita lastreada nas técnicas de planejamento, gerência e supervisão, o domínio de planejar, administrar e executar atividades profissionais por etapas” (NAGEL, 1996 apud ZANARDINI, 2008, p. 77). Em suma, este seria o modelo de homem que “deveria ser perseguido pela escola, o homem que resolve, com disciplina, com método de trabalho sistemático, os seus problemas”.

A avaliação a partir dos currículos através de objetivos claros e específicos aparece com a finalidade de formar o homem de acordo com a exigência da sociedade desse momento (ZANARDINI, 2008, p. 77). Desta

maneira, a partir das décadas de 1950 e 1960, as influências americanas nos processos de avaliação começam a chegar ao Brasil, contudo difundidas mais veementemente a partir dos anos 1970 (SAUL, 2006, p. 35).

De acordo com Hoffman (2005), a ampla divulgação dos estudos de Tyler na década de 1960, conhecida como *avaliação por objetivos*, passou a ser “[...] referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais [...]”. Segundo a autora, o enfoque de Tyler¹¹ é comportamentalista, “[...] e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor. [...]” (p. 33).

Saul (2006) também destaca as influências de Tyler no Brasil e considera que seus testes têm pressupostos positivistas e estão vinculados ao currículo, como vimos anteriormente. Desse modo, a avaliação “[...] assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial” (p. 27).

Doravante essas considerações, podemos depreender que a partir do entrelaçamento da avaliação com o currículo, a avaliação passa a ter uma conotação mais abrangente, não se restringindo somente ao processo de ensino-aprendizagem, mas ampliando seu objeto para Programas, Políticas, instituições educacionais que até então não estavam presentes na bibliografia, de modo específico, brasileira (SAUL, 2006, p. 26). Esse aspecto interfere, pelo que pudemos perceber, na ênfase atribuída aos testes de larga escala, com o intuito de monitorar a qualidade da educação e dos Programas Educacionais que se dá no Brasil a partir da década de 1990.

Nos anos 1990, a preocupação da avaliação já gira em torno de avaliar “uma determinada qualidade da Educação” (BLUM, 2011, p. 67).

Apoiando-se no princípio de que, “ao se avaliar, essa ação é praticada para alguma coisa, ou seja, tem-se um objetivo a ser atingido” (BLUM, 2011, p. 68) e embasando-se em Nagel (1996) que sustenta que, na avaliação, se

¹¹ Segundo Tyler, a observação de uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estritamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e ao registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final” (HOFFMAN, 2005, p. 34).

expressa a visão de sociedade, de homem e de trabalho: “[...] não se vive sem fazer comparações, avaliações [e que] esta visão de sociedade, de trabalho, de homem – certa, errada, falsa ou velha – é que faz com que a avaliação tome diferentes significados assim como toma diferentes formas quando de sua execução” (p. 3), entendemos que a avaliação pode realizar-se com o intuito de atingir objetivos e de corrigir comportamentos ou para o avanço ou permanência da estrutura social.

Para isso, essa avaliação tem que se articular à preocupação de cada época, com o tipo de formação requerida em cada momento histórico. Desde a Grécia Antiga até a Contemporaneidade, bem como, em cada momento histórico, se tinha uma visão de homem, de sociedade e, portanto, a avaliação seguia os pressupostos de sua época, com parâmetros específicos para a sociedade na qual existia (BLUM, 2011, p. 68).

Blum (2011) interpela qual seria a questão que se põe para nós nos dias atuais quanto ao objetivo de formação. Que sociedade e que homem se quer?

Visando a encontrar a resposta para esta indagação, Nagel (1996) considera que a problemática que se põe na atualidade é exatamente a mesma que daquela que a Idade Moderna não conseguiu resolver: a questão da igualdade dos homens. Desta forma, explicita:

Pela superprodução de alimentos e de mercadorias no mundo de hoje pode-se afirmar que o problema desta sociedade não mais reside no domínio da natureza, para se produzir a abundância. Parece, sim, que o problema desta sociedade a ser resolvido consiste naquele que, embora sendo desejado pela Idade Moderna, não foi consumado. Ou seja, o problema atual residiria na questão da igualdade dos homens, pois o trabalho, já realizado, criou as condições necessárias para uma vida sem aflições na área de subsistência. O problema de hoje é, sim, o problema de ontem que não foi equacionado: a igualdade humana dentro de uma sociedade de abundância [...]. O problema deste momento é o próprio homem dentro da sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é o trabalho, não é a técnica, mas, sim, o homem na sociedade – o conteúdo central do questionamento do nosso século (NAGEL, 1996, p. 9).

Nagel (1996, p. 19-20) considera a avaliação como “[...] uma técnica, um recurso de que as sociedades se utilizam para perceber a dimensão de onde estão e para onde querem ir”.

Já Dalben (2002) constata que a avaliação na escola enquanto campo teórico do conhecimento esteve centrada por muito tempo:

[...] nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem. Originou-se daí a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos (2002, p. 14).

Dalven (2002) ainda aponta que a avaliação é o ato de verificar algo e, por isso, a caracteriza como controle social e o entendimento do que é avaliação associa-se ao próprio entendimento de escola, uma vez que esta se organiza consoante uma racionalidade singular:

[...] numa lógica de divisão e distribuição de tempos e espaços, articulados em uma determinada seqüência que exige avaliações periódicas, para a verificação do processo de assimilação do conhecimento adquirido pelo aluno. A avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola (DALBEN, 2002, p. 14).

Holffman (2005) afirma que a avaliação é entendida por alunos e professores como “juízo de valor e os instrumentos de avaliação, como provas e testes, são utilizados como meio de dar valor e/ou medir o conhecimento do aluno”. Desse modo, observa que:

[...]. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do ‘todo’ do aluno.

[...].

[...]. A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas.

[...].

Medir [...] pelo seu significado próprio, medimos extensão, quantidade, volume e outros atributos dos objetos e fenômenos. O que medimos deve ser invariavelmente expresso em escalas ou graus numéricos, segundo Lindeman (1972). Assim, nem

todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica. (Felizmente, os cientistas ainda não fabricaram instrumentos para medir o amor ou a tristeza e outros sentimentos humanos). Podemos medir, na escola, a frequência às aulas, por exemplo, (elemento sempre presente nos regimentos escolares) ou podemos medir (contar) o número de acertos em uma tarefa, o número de livros lidos ou de trabalhos entregues. (p. 13, 14-40).

Já Luckesi (1995) sustenta que a escola trabalha com o conceito da verificação e não com a avaliação. A fim de legitimar tal afirmação, num primeiro momento, o autor procede à distinção entre os conceitos de verificação e de avaliação, para que sua afirmação seja entendida em sua totalidade. Desta forma, ele considera que:

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo...’, ‘investigar a verdade de alguma coisa...’. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

[...]

O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a...’. Porém, o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 1995, p. 92-93; grifos do autor).

Ainda sobre o ato de avaliar, Luckesi assegura que este:

[...] implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou

qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1995, p. 93).

Dalben (2002) mostra que o termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais:

[...] *aval + ação*. A primeira significa a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda, as ações a serem implementadas com base nesse referencial. É possível afirmar, nesse momento, que estamos convivendo excessivamente com a primeira parte do termo, no entanto, as ações pedagógicas estão desconectadas. Se, por um lado, o acúmulo de informações do Sistema Nacional de Educação não está interferindo diretamente nas ações pedagógicas das escolas e dos sistemas, também a perspectiva construtivista de avaliação implementada em muitos programas não está conseguindo alcançar seu intento, como as pesquisas têm demonstrado (p. 39, grifos do autor).

Frente às exposições, entendemos que elas convergem no tocante à perspectiva, de que a avaliação é tomada como ato de “verificar, de conhecer o que o aluno já domina, ou seja, utilizada para aprovação ou valoração do conhecimento do aluno por meio de notas, conceitos, de forma classificatória” (BLUM, 2011, p. 71).

O caráter classificatório e valorativo da avaliação se ampara no modelo da sociedade capitalista. Pensando desta forma, Luckesi (1995) declara que “a avaliação não é neutra e está ancorada num modelo de mundo e de educação que se expressa numa prática pedagógica” (BLUM, 2011, p. 71). Assim, a avaliação, está a serviço de uma pedagogia dominante e que serve a um modelo social dominante, modelo que se caracteriza, de forma genérica, como modelo social liberal conservador, “[...] nascido da estratificação dos

empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa” (LUCKESI, 1995, p. 29).

Apoiado em Saviani (2002) quando este diz que essas pedagogias tentam produzir, mas sem sucesso, a equalização social, por conta da garantia da igualdade formal perante a lei, Luckesi classifica as pedagogias Tradicional, Escolanovista e Tecnicista como pedagogias burguesas. Entretanto, observa que a tão desejada:

[...] equalização social não pode ser atingida, porque o modelo social não o permite. A equalização social só poderia ocorrer num outro modelo social. Então, as três pedagogias anteriormente citadas, movendo-se dentro deste modelo social conservador, não poderiam propor nem exercitar tentativas para transcendê-lo. O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem renovações *internas* ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para sua superação, o que, de certa forma, seria um contra-senso [...] (p. 30).

Sendo assim, Luckesi (1995) pondera que a avaliação escolar no modelo social liberal conservador obrigatoriamente será autoritária, por ser uma característica dessa sociedade e que exige:

[...] controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (LUCKESI, 1995, p. 32).

Hoffman (2005) vai ao encontro do pensamento de Luckesi (1995) na medida em que considera que “o autoritarismo da avaliação emerge do próprio planejamento do ensino que se efetiva (da educação infantil à universidade) sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas (avaliação do currículo)” (p. 35), em outras palavras, a avaliação sofre influências do modelo social no qual está inserida.

A avaliação, para a autora, é “[...] ‘movimento’, é ação e reflexão”. Assim, “A média de escores, na escola, e a concepção constatativa do teste, se contradiz a esse dinamismo. Obstaculiza, provoca a estagnação, as

arbitrariedades” (HOFFMAN, 2005, p. 52). Dessa maneira, para tentar superar esse autoritarismo e estabelecer a autonomia do educando, as pedagogias preocupadas com a transformação social deverão, nesse contexto, utilizar a avaliação como meio de diagnosticar com vistas ao crescimento e ao avanço do aluno e não como disciplinadoras (LUCKESI, 1995, p. 32).

Hoffman (2005) diferencia a avaliação sob um enfoque liberal daquele libertador. Assim forma, expõe que a avaliação na perspectiva liberal será:

- Ação individual e competitiva
- Concepção classificatória, sentenciosa
- Intenção de reprodução das classes sociais
- Postura disciplinadora e diretiva do professor
- Privilégio à memorização
- Exigência burocrática periódica (HOFFMAN, 2005, p. 92).

Ao passo que na perspectiva libertadora, a avaliação terá:

- Ação coletiva e consensual
- Concepção investigativa, reflexiva
- Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais
- Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa
- Privilégio à compreensão
- Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano (HOFFMAN, 2005, p. 92).

Pensando no motivo pelo qual avaliamos e a serviço de quem o fazemos, Hoffman (2005) demarca que, se essa avaliação não tiver como finalidade o educando, considerado enquanto ser político e social, “[...] de nada valerão as inovações que vierem a ser introduzidas” (p. 93).

Considera, ainda, que a avaliação, enquanto acompanhamento e reflexão, exige do professor o domínio da tecnologia de testes e também da área do conhecimento com relação à qual avalia e chega à conclusão de que avaliar é uma tarefa deveras complexa (HOFFMAN, 2005, p. 54) e que envolve, na verdade, um conjunto de elementos (formação de professor, financiamento da educação, infra-estrutura da escola, igualdade de condições ou não de acesso) para a sua plena efetivação e que, na atual sociedade, esses elementos dificilmente estarão relacionados. E se, porventura, estiverem relacionados, não evidenciarão “as contradições entre capital e trabalho,

somente sendo utilizados como forma de classificação dos alunos e na busca de um “bode expiatório” para camuflar essas contradições e culpabilizar o indivíduo” (BLUM, 2011, p. 73).

3 PROEJA: CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL

*O conhecimento racional depende do conhecimento sensível e este deve se desenvolver em conhecimento racional. Assim é a teoria materialista-dialética do conhecimento.
Mao Tse-Tung*

Neste terceiro capítulo, procuramos resgatar a história da educação de jovens e adultos no Brasil bem como tecer alguns apontamentos sobre a educação profissional. Ainda, faremos uma explanação sobre o PROEJA no contexto da reestruturação produtiva e discutiremos os pressupostos teóricos do programa relacionando-os com aspectos referentes à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi lançado em junho de 2005 por meio do Decreto nº 5.478/2005. Tal decreto previa a oferta de cursos que fossem vinculados ao programa única e exclusivamente pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Em 2006, o Decreto 5.840/2006 que revogava o anterior, manteve a sigla PROEJA, mas alterou o nome, passando a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA.

Como indicamos, o Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005 tinha como intuito inicial ofertar o PROEJA na forma de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente em Instituições Federais de Educação Tecnológica. Ao final do curso, os alunos receberiam certificados alusivos à formação inicial e continuada de trabalhadores e à educação profissional técnica de nível médio.

O decreto 5.840, de 13/7/2006 ampliou a abrangência do Programa ao trazer a possibilidade de sua oferta também nas redes estaduais, municipais e privadas por meio da educação básica, com certificação em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores integrada ao ensino fundamental ou ao ensino médio de forma integrada ou concomitante a cursos

de educação profissional técnica de nível médio, o que antes só era possível nas Instituições Federais de Educação Tecnológica.

De acordo com o documento que apresenta as bases do PROEJA, sua proposta, inédita na história da educação brasileira, tem na integração entre as modalidades e níveis a sustentação para a construção de uma concepção de formação de trabalhadores cujo objetivo seria superar a dualidade representada pela educação geral em contraponto com a educação profissional. É nesse sentido que estudos acerca desse programa se fazem necessários, a fim de compreender os limites e as possibilidades inscritas nessa proposta de formação de trabalhadores (YAMANOE, 2011, p. 1).

O PROEJA tem sido ofertado, via rede federal, em 23 Estados do Brasil. A implantação através da rede estadual foi pela primeira vez realizada pelo Paraná, o que aconteceu sob a direção da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Entendemos o PROEJA como componente de um processo de reivindicações dos profissionais da educação e de vários outros segmentos da sociedade que buscam uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

O programa se configura como uma inovação na educação brasileira, tanto por buscar atender uma camada da população já excluída do processo educacional, quanto por buscar a integração entre formação geral e profissional e que “pode significar efetivamente o acesso dos trabalhadores que apresentam distorção idade/escolaridade a um ensino que possibilite qualidade na formação geral e na profissional” (VIRIATO; GOTARDO, 2009, p. 216).

De acordo com Debiasio (2010), o documento base do programa demonstra que os formuladores dessa política são bastante otimistas, como aponta o trecho abaixo:

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional, ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (BRASIL, 2006b, p. 2-3).

Contudo, para que o PROEJA, de fato, se efetive, o respaldo legal e a intenção não são suficientes. Muito mais que isso, é o comprometimento por parte do poder público que o expresse em políticas de fortalecimento e valorização da educação pública e gratuita que se faz necessário e fundamental para o sucesso do programa.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve retrospectiva histórica

Esta seção tem o objetivo de fazer um levantamento a respeito dos caminhos já percorridos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil até o momento atual, no qual há oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) ¹².

Para isso, realizaremos um breve histórico da EJA no Brasil observando os caminhos já percorridos por essa modalidade educacional, desde o período colonial até a atualidade para, finalmente, apresentar o PROEJA e suas perspectivas.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” – ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser curada e cujos índices, estampados, nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de civilização de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da incapacidade do povo, de sua pouca inteligência, de sua proverbial preguiça (FREIRE, 2001, p. 15).

Assim como a educação em todos os níveis e modalidades, a Educação de Jovens e Adultos nunca foi prioridade dos governos, uma vez que a ação do governo é reflexo do seu condicionamento às bases de produção.

Ao referir-se à Educação de Jovens e Adultos, a LDB nº 9.394/1996 destaca que esta modalidade de ensino é destinada para aqueles que não

¹² Considera-se “momento atual” o período que compreende a implementação do PROEJA, em 2006, até o término desta pesquisa, em 2013.

tiveram o acesso, ou seja, a oportunidade de dar continuidade a escolaridade em idade regular, sendo que estes podem cursar tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Contudo, a oferta de Educação Profissional para Educação de Jovens e Adultos é nula. Assim, ampliar a oferta integrada nas instituições públicas de educação poderá contribuir para uma real (re)construção da identidade e sentido do Ensino Médio para a EJA¹³.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a escolarização de jovens e adultos compreendeu, ao longo da história, uma diversidade de processos e práticas formais e informais para aquisição e ampliação dos conhecimentos básicos, de competência técnica e profissional e habilidades socioculturais e o principal problema da EJA é que ao longo da segunda metade desse século houve um movimento para a ampliação da oferta de vagas, porém, uma melhoria nas condições de ensino não fez parte desta ampliação.

Já Soares (2001) afirma que a EJA agrega um contexto de desvalorização e indiferença mesmo apresentando uma gama de experiências educativas, formatos e modalidades diversas, mas que suas formas não correspondem essencialmente a ações de escolarização. E Guedes (2006) acrescenta dizendo que a Educação de Jovens e Adultos nos anos 1990 se constituiu “como um fenômeno que centra a sua origem no processo histórico do desenvolvimento humano” (ALMEIDA, 2008, p. 28), pois a “atividade educativa desenvolveu-se incorporando formas e conteúdos diversos, que foram apropriados e objetivados em consonância com as condições materiais de produção e de reprodução da vida do homem em sociedade” (ALMEIDA, 2008, p. 28).

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil resulta de um processo histórico de exclusão da classe trabalhadora na escola. Observamos durante o estudo que a maioria das apreciações realizadas sobre esta modalidade de ensino encontra-se restrita à demonstração e à provação dos fatos apenas em sua aparência sem analisar ou questionar a origem dos fundamentos e princípios subjacentes às reformas para a EJA.

¹³ O parágrafo primeiro do art. 37 da Lei prescreve que as instituições de ensino deverão assegurar aos jovens e adultos, oportunidades educativas apropriadas. Para tanto, enfatiza que é necessário considerar as características do sujeito, seus interesses, as condições de vida e de trabalho.

As políticas, na maioria assistencialistas e aligeiradas, tiveram por objetivo essencial legitimar as estratégias políticas e econômicas necessárias ao funcionamento do sistema capitalista, em sua nova fase de acumulação e de reprodução ampliada, que se realiza mediante a exploração intensificada da força de trabalho (ALMEIDA, 2008, p. 28).

Em contrapartida, o que vemos são empreendimentos e propostas de outros órgãos que objetivam intervir na educação básica da modalidade EJA, sobretudo projetos que focalizam a qualificação profissional¹⁴. Estas inquietações de interesse comum entre o Estado e a Sociedade Civil culminaram em uma “nova institucionalidade” em todos os estados do país por meio dos fóruns e das instâncias participativas. Em favor a este princípio, os fóruns de EJA tem se formado como espaços de encontros permanentes e de ações em parcerias entre diversos segmentos envolvidos com esta modalidade educacional (ALMEIDA, 2008, p. 28).

Indubitavelmente, estes espaços de discussão são extremamente importantes, mas estes movimentos não alcançam à organização das políticas públicas para que estas possam chegar, de fato, ao interior da escola.

Esses movimentos necessitam abranger não só a troca de experiência das iniciativas públicas e privadas, mas criar gradativamente um movimento nacional que tenha como ensejo estabelecer uma interlocução com os órgãos governamentais, a fim de intervir na elaboração de políticas. Essas ações poderão garantir a conquista da consciência em relação à importância destas ofertas educacionais e, com ela, as oportunidades para todos que trabalham ou pretendam expandir sua atuação neste campo de atividades profissionais (ALMEIDA, 2008, p. 29).

A Educação de Jovens e Adultos tem estabelecido um panorama de interesses intensos e diferentes movimentos. Nota-se um veemente embate de cunho político e de ideias de grupos econômicos, político-partidários, de

¹⁴ Podemos citar, a guisa de exemplo, as empresas com seus projetos de responsabilidade social, sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, culturais e religiosos. Também são visíveis neste campo as instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho – OIT e articulações como o Mercosul, dentre outras. Esse conjunto tem procurado incentivar e apoiar as iniciativas que buscam dar prioridade à educação geral e profissional orientada a jovens e adultos.

educadores e intelectuais que, relacionados a diversos segmentos sociais e/ou de organismos internacionais, lutam política e ideologicamente por projetos sociais e educacionais distintos. E estes interesses alternam-se de acordo com o período histórico.

No Brasil, a educação destinada aos jovens e adultos tem início concomitantemente ao período de colonização, no momento em que os jesuítas realizavam o ensino da leitura e da escrita para os índios.

De acordo com Galvão e Soares (2005), essa ordem religiosa, desde sua chegada no Brasil em 1549, até sua expulsão em 1759, com a reforma de Marquês de Pombal, mesmo priorizando a educação das crianças, não restringiu a ação educacional a elas, alcançando, dessa forma, também os índios adultos.

Freitag (1986, p. 47) constata que, com exceção do período do “Brasil Colônia”, a escola não tinha uma função de reprodução da força de trabalho (FREITAG, 1986, p. 47), já que praticamente não havia necessidade da instrução da mão-de-obra. Neste período, a “busca pela instrução” era mais um interesse ligado ao proselitismo religioso (FRAGO, 1993). A escolarização da maioria dos adultos era exercida pelos religiosos que além de difundir o evangelho, ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial e normas de comportamento tanto para indígenas quanto, posteriormente, para escravos.

A Constituição de 1891 dividiu a responsabilidade do ensino básico entre a União, as províncias e municípios, sendo que os ensinos, secundário e superior ficaram a cargo da União. Tal fato garantiu a formação das elites e gerou prejuízo à educação eficaz para a população, de fato, carente. Exemplo disso é que os adultos analfabetos, que neste momento representavam a maior parte da população, eram excluídos do direito de voto (NASCIMENTO, 2009, p. 8).

O alto índice de analfabetismo passa a ser um fato preocupante no final da Primeira República, quando há uma inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da primeira república que está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e a aceleração da urbanização no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Nos períodos seguintes da história, as políticas e ações para esta área foram sempre incentivadas por motivos de ordem econômica, política e ideológica e as ações do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, historicamente, foram efetivadas contando com a colaboração de organizações sociais e da Igreja Católica, destinando-se, exclusivamente, à redução dos índices de analfabetismo e tendo em vista, a partir do início do século XXI, o aumento do contingente eleitoral (PARANÁ, 2007, p. 7).

Freitas (2009, p. 2) observa que essas iniciativas

[...] demonstram que a Educação de Jovens e Adultos esteve sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios realizados em cursos noturnos e nos horários ociosos das escolas, sem disponibilizar a estrutura suficiente para a realização de uma educação de qualidade e para o atendimento da demanda de alunos que necessitavam dessa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos só foi tomada, de fato, como tarefa da União na Constituição Federal de 1934, devido ao avanço da industrialização e as exigências da elite de incorporação às linhas de produção das massas escolarizadas, aliada às pressões sociais dos movimentos em defesa da educação das massas. Seria, então, a partir da década de 1940, que a educação de adultos, de fato, se constitui como tema de política educacional, uma vez que

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958 (DI PIERRO et al, 2001, p. 59).

De acordo com Hotz, a expressão dos movimentos em defesa da expansão do sistema educacional vigente e de relevância para a Educação de

Jovens e Adultos foi a escrita e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932¹⁵ e, por meio da Constituição de 1934, “[...] foram instituídas no Brasil a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos”. Contudo, sua oferta era considerada incipiente se considerarmos os altos índices de analfabetismo no país (PARANÁ, 2006, p. 17).

Essa oferta principiante caracterizou as ações do Estado pela descontinuidade e fragilidade em relação à ampliação das oportunidades educacionais ao público jovem e adulto. Mesmo assim, a partir da década de 1930, essa modalidade de ensino passou a ter maior importância no cenário nacional justificada pelas modificações ocorridas na base produtiva do capitalismo nacional. As demarcações que expressam as ações do Estado relativas à Educação de Jovens e Adultos para o público analfabeto no período que compreende o final da década de 1930 e a década de 1940 referem-se

[...] a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação em 1945 e, principalmente, a criação do Serviço de Educação de Adultos no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, em 1947, ano em que foi elaborado o Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos, para o qual foram destinados 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 3).

¹⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento que, de certa forma, sintetizou os embates educacionais ocorridos na década de 1930 no Brasil. Redigido por Fernando de Azevedo, contou com a assinatura de mais de 25 educadores. Elaborado no contexto de transição político-econômica brasileira – a revolução de 1930, que instaurou o Estado Novo, trouxe novas rearticulações no quadro político nacional; e a substituição da proposição agrário-exportadora pela proposição urbano-industrial evidenciou alterações nos encaminhamentos econômicos –, o Manifesto explicitou um momento de grande efervescência ideológica e, apesar de ter como pano de fundo as discussões entre os grupos dos “liberais” e dos “católicos”, explicitava a visão equivocada (uma vez que não se realizou), de um tipo de educação conservadora que necessitava de reformas para se adequar às “modernizações” sociais que a sociedade brasileira atravessava. O Manifesto acirrou a incorporação – ao reivindicar a escola pública, universal, e gratuita –, das bases do liberalismo no pensamento educacional brasileiro, trazendo para o campo da educação o discurso da necessidade da passagem de uma sociedade “fechada” para outra “aberta”, colocando a escola como uma das responsáveis diretas nesta tarefa. O Manifesto também se tratou de um primeiro esboço de um plano nacional no âmbito educacional, ao ser proposto pelos “pioneiros” como um “Plano de reconstrução educacional”. Para aprofundar a leitura sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, sugerimos consultar, dentre outros: Cunha (1975), Cury (1984), Ghiraldelli (1994), Nagle (1976) e Xavier (1990).

Em 1942, durante o período do Estado Novo que teve início em 1937, algumas esferas do ensino começaram a ser reformadas no Brasil. Essas reformas foram denominadas de Leis Orgânicas e nem todas ocorreram no Estado Novo, mas no Governo Provisório que o sucedeu (ROMANELLI, 2003, p. 154).

Por abrangerem todos os ramos do ensino primário e secundário ¹⁶, essas Leis trouxeram implicações para a Educação dos Jovens e Adultos brasileiros incorporando ações no tocante ao ensino profissionalizante com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) através do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), através dos Decretos-Lei nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946 (ROMANELLI, 2003, p. 154).

O ensino primário foi dividido pela Lei Orgânica em curso primário elementar e curso primário supletivo. O elementar tinha duração de quatro anos ao passo que o supletivo era cursado em dois anos e “[...] destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada” (ROMANELLI, 2003, p. 160). O ensino primário supletivo foi implementado a partir de 1947 e “[...] contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50” (ROMANELLI, 2003, p. 161).

A Lei Orgânica do ensino secundário enfatizava as características que já estavam presentes nesse nível de ensino (acadêmico, propedêutico e aristocrático), atestando que

[...] só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das ‘individualidades condutoras’ (ROMANELLI, 2003, p. 158).

Muito embora, as classes médias que cursavam o ensino secundário de grau médio não estivessem interessadas em fazer desse nível de ensino um

¹⁶ O ensino primário correspondia às 4 primeiras séries e o ensino secundário se dividia em 1º e 2º ciclo. O primeiro ciclo correspondia ao ginásio de 4 séries e o 2º ciclo, cursado em 3 anos, podia ser o curso clássico ou o curso científico, sendo que nenhum desses apresentava caráter de especialização. (ROMANELLI, 2003, p. 157-160).

meio de profissionalização, o Brasil vivenciava a expansão da indústria, que necessitava que “[...] algumas medidas fossem tomadas no sentido da preparação da mão-de-obra” (ROMANELLI, 2003, p. 166).

Essas características somadas ao fato de que “O sistema educacional, todavia, não possuía a infra-estrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional” (ROMANELLI, 2003, p. 166), fizeram com que o governo criasse um “sistema paralelo” ao sistema oficial de ensino, fazendo-o em parceria com os empresários e para fornecer uma formação mínima, rápida e prática ao operariado (HOTZ, 2010, p. 75). Tal sistema foi criado através do SENAI e do SENAC e tinha como público destinatário as classes trabalhadoras, o que, reforçava a dualidade do sistema educacional, pois

Em se tratando de pré-adolescentes, a população que procurava as escolas de aprendizagem era a população que precisava começar a trabalhar mais cedo, portanto, não podia freqüentar as escolas do sistema oficial. Em se tratando de adolescentes e jovens, a população que procurava preparo era a população que já estava empregada havia mais tempo, portanto, também fora do sistema escolar oficial, e exigindo qualificação para o trabalho, a fim de obter melhor remuneração. É preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres (ROMANELLI, 2003, p. 168 e 169).

Isso posto, podemos compreender que as escolas primárias e as de aprendizagem foram as escolas das camadas populares, ao passo que o ensino secundário e superior continuou destinado apenas às elites. Em outras palavras, as Leis Orgânicas reforçaram as condições que destinavam à população trabalhadora apenas os conhecimentos básicos – incluindo aqui a alfabetização – e a profissionalização necessária para servir aos interesses do capitalismo nacional (HOTZ, 2010, p. 75).

As ações do Estado para a alfabetização dos jovens e adultos derivavam da intenção de elevar o contingente eleitoral, sendo que, na década de 1950, justificava-se também como “[...] forma de impedir a desintegração social, lutar pela paz social e otimizar a utilização das energias populares, recuperando a população analfabeta, que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país” (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 4).

Contudo, só na década de 1960 que a crítica a essa justificativa que previa a melhoria das condições de vida dos trabalhadores por meio da alfabetização se evidenciou principalmente com a Igreja Católica através do Movimento de Educação de Base (MEB), num contexto em que afloravam as proposições do educador Paulo Freire apontando para as causas sociais do analfabetismo.

Em 1963, pautada em Paulo Freire, a Comissão Nacional de Alfabetização, organizada em Brasília, preparou um Programa de alfabetização de adultos cuja meta era preparar quatro milhões de novos eleitores.

É fato que a questão do analfabetismo era preocupante, mas, além disso, era preciso aumentar o número de eleitores e como ler e escrever passaram a ser condições essenciais para o voto desde a Lei Saraiva de 1882, o Estado começa a desenvolver ações para alfabetizar a população.

No entanto, é apenas na década de 1960, com Paulo Freire, que há uma preocupação com as particularidades metodológicas do ensino para jovens e adultos. A proposta deste educador foi incorporada ao Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, em 1964. Entretanto, com o golpe militar esse programa e outras experiências de educação popular foram extintos.

Nesta época, os discursos que norteavam a educação eram os pautados na “Teoria do Capital Humano”¹⁷ que fortaleciam a ideia de que os problemas do país referentes à eficácia seriam sanados com a educação enquanto ferramenta de distribuição de renda e de equalização social (DOLLA, 2009, p. 12), pois de acordo com Figueiredo (2006, p. 143), na lógica desta Teoria “acumular conhecimentos (em educação e saúde) seria a garantia de retorno econômico para os indivíduos e para a sociedade, e o investimento em recursos humanos seria fundamental para o país competir internacionalmente”.

¹⁷ A Teoria do Capital Humano fundamentou a reforma educacional brasileira desde a década de 1970. Chegou ao Brasil em um contexto em que ainda predominava a ideologia nacional desenvolvimentista. De acordo com Langoni (apud OLIVEIRA, 2000, p. 193) a atividade fundamental da educação para o desempenho do crescimento econômico brasileiro fica mais evidente quando se comparam as taxas de retorno para a educação com as taxas de retorno para o capital físico, afirmando que o “[...] curso primário é o de rentabilidade social mais elevada (48% em 1960 e 32% em 1969), justificando a ampliação de investimentos nesse setor em relação aos outros níveis”.

Dolla (2009) sintetiza a passagem da ideia da sociedade brasileira de caráter fechado para uma sociedade “aberta” pelas expressões:

O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado um povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude. É certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada. [...] O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos (MEC/SG, 1971, p. 17-18 apud CUNHA, 1979, p. 51).

[...] o grande impulso tomado pelo setor Educação deverá constituir forma poderosa de elevação da renda real das classes média e trabalhadores no presente e, principalmente, em futuro próximo (Presidência da República, 1970, p. 23 apud CUNHA, 1979, p. 51-52).

Se queremos construir uma sociedade aberta e reduzir as desigualdades individuais temos que universalizar as oportunidades de acesso à educação (DELFIN NETO, 1970 apud CUNHA, 1979, p. 52).

Estamos certos de que a nação caminha para a construção da sociedade aberta, o que importa uma sociedade em que os cidadãos se hierarquizam, não segundo privilégios inaceitáveis injustos, mas segundo suas capacidades e qualificações (ESTRELA, 1972 apud CUNHA, 1979, p. 52).

Em 1969, tem início o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, um programa nacional cujo objetivo primeiro era o de alfabetizar o máximo de adultos possível em todo o país. Para tanto,

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução de atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. [...] Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 61).

Criado pela Lei nº 5.379/67, o MOBRAL atribuía ao Ministério da Educação a execução da “alfabetização funcional”¹⁸ e educação continuada dos adultos para extinguir o analfabetismo até 1975 como prioridade dentre as outras atividades educativas (PAIVA, 1983, p. 293).

A alfabetização em massa era justificada como fator de desenvolvimento do país e para aumentar o lucro dos empresários (CUNHA, 1979, p. 271) e, por isso, revistas semanais da época publicavam a função econômica e político-ideológica do MOBRAL:

Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente de sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa (CUNHA, 1979, p. 272).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização se expandiu por todo o território nacional, de forma muito mais expressiva do que qualquer outra campanha de massa. Contudo, mesmo tendo recebido valores significativos de recursos, o programa não obteve êxito em erradicar o analfabetismo, o que o tornou uma mera “entidade executora” (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990 apud DEBIASIO, 2010, p. 26).

De acordo com os mesmos autores supracitados, o programa até tentou apresentar-se analogicamente aos ensinamentos e concepções defendidos por Paulo Freire, porém não possuía o aspecto fundante da pedagogia freireana: a liberdade. O que o programa apresentava era um processo de integração entre infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil.

No fim dos anos 1970, Alceu Ravanello Ferraro divulga os resultados de seu estudo sobre o analfabetismo no Brasil e constata que:

A publicação em 1979 dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 1977 pelo IBGE (PNAD 1997) provocou alvoroço e mal estar na alta cúpula do MOBRAL. A referida PNAD dava para o Brasil os seguintes índices de analfabetismo em 1977 [...]. Qualquer que fosse o limite inicial de idade da população considerada, o índice superava sempre os 20%, ultrapassando os 25% para o conjunto dos grupos etários

¹⁸ Esta alfabetização funcional se dava a partir de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, aperfeiçoamento dos processos de vida, trabalho e integração social (PAIVA, 1987, p. 293).

adultos (20 anos e mais). Tais dados representavam água fria sobre as ambiciosas expectativas do MOBRAL relativamente à redução do índice de analfabetismo no Brasil até o final da década de 70 (FERRARO [Ferrari], 1985, p. 36).

De acordo com o mesmo estudo, em 1960, o número de analfabetos entre a população de cinco anos ou mais era de 27,6 milhões. Em 1970, o número saltou para 30,7 milhões de pessoas e, em 1980, o índice subiu ainda mais, chegando à casa dos 32,7 milhões de pessoas analfabetas. Ou seja, mesmo na década do MOBRAL, “o país conseguiu somar mais de dois milhões de analfabetos ao total existente em 1970” (FERRARO [Ferrari], 1985, p. 42 apud DEBIASIO, 2010, p. 26).

A proposta do Mobral não se efetivou, no entanto, em razão do golpe militar de 1964, que considerava a ação subversiva (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 5). Nesse momento de repressão vivenciado no país, o MEB continuou suas atividades de Educação de Jovens e Adultos, mas sem o caráter político de seu início.

Substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – (EDUCAR), o MOBRAL encerra suas atividades em 25 de novembro de 1985. Neste momento, o Governo Federal passa a atuar como “mediador técnico e financeiro dos Estados e Municípios”. A fundação EDUCAR foi extinta em 1990, sem ter realizado ações expressivas em prol da Educação de Jovens e Adultos, podendo-se dizer que ela representou uma mera continuidade do MOBRAL (DEBIASIO, 2010, p. 27).

Depois do malogro do MOBRAL enquanto tentativa de erradicar o analfabetismo, no início dos anos 1980, uma nova prioridade para o programa é estabelecida: “o atendimento pré-escolar como única forma de melhorar a produtividade do ensino no 1º grau e de estancar ou pelo menos diminuir a “produção” de centenas de milhares de novos analfabetos a cada ano” (FERRARO [Ferrari], 1985, p. 42).

Em 1971, através do capítulo IV da Lei nº 5.692, há a regulamentação do Ensino Supletivo cujo objetivo era suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos. Seus fundamentos e características encontram-se bem desenvolvidos e explicitados no Parecer do

CNE 699/1972 e no documento “Política para o Supletivo”, de 1972. Desta forma,

[...] o ensino médio supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Sobre este período, DEBIASIO (2010) chega à constatação de que o que, de fato, aconteceu foi o “uso de metodologias não condizentes, também a falta de recursos e precariedade dos cursos recaindo na oferta de uma educação que visava apenas à certificação, sem um compromisso real com a continuidade dos estudos desses alunos”.

Como afirma o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 9), a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade¹⁹ nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.

Desta maneira, podemos entender que as políticas de Educação de Jovens e Adultos não seguem o mesmo ritmo das políticas públicas educacionais que, cada vez mais, ofertam o ingresso ao ensino fundamental e ampliam a entrada no ensino médio, como preconiza a Constituição Federal.

Observamos, entretanto que a partir do final de década de 1960, acentua-se o enfoque do Banco Mundial na educação a ponto deste ser

¹⁹ De acordo com o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº 11/2000, a modalidade implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

salientado no decorrer dos anos 1970. Com a transferência das prerrogativas da UNESCO para o Banco Mundial e depois com a saída dos EUA da UNESCO em 1984, as discussões sobre a educação foram tornando-se assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos (DOLLA, 2009, p. 44).

É fato que a educação popular e a educação de adultos na América Latina tiveram desenvolvimento próprio que respeitaram suas especificidades econômicas, culturais e sociais. Porém, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser analisada restritamente às relações nacionais e/ou estaduais, mas, também internacionais. (GADOTTI, 2008, p. 36)

No que se refere aos embates políticos em prol da Educação de Jovens e Adultos, observamos a partir das leituras realizadas, que se intensificaram a partir da realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) por convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –UNESCO (BRASIL, 2008, p. 18-19). Este evento, promovido pela UNESCO e realizado a cada doze anos, é o único evento global de educação de adultos (HADDAD, 2009).

A I CONFINTEA aconteceu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. Foi quando os delegados firmaram o acordo sobre a continuidade da Conferência devido às urgências da educação de adultos em termos mundiais.

A CONFINTEA II foi realizada em 1960, em Montreal, no Canadá. Seu principal resultado foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que atentava para uma discussão acerca do contexto do aumento da população, das novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e da aprendizagem como tarefa mundial, momento em que os países mais ricos deveriam auxiliar os menos desenvolvidos. Logo depois dessa Conferência, a Educação de Adultos passa a ser contemplada com dois enfoques distintos: o primeiro sobre a ideia de “educação permanente”, no sentido da continuidade da educação formal e, o segundo, como “educação de base ou comunitária”, ideia que já se apresentava na Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (GADOTTI, 2008, p. 37).

No ano de 1972, em Tóquio, no Japão, foi realizada a CONFINTEA III e a EJA voltou a ser compreendida como “suplência da educação fundamental”

(DOLLA, 2009, p. 45). Desta forma, o objetivo principal desta modalidade de ensino seria o de reintrodução dos jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema de educação formal (GADOTTI, 2008, p. 37).

A CONFINTEA IV aconteceu em 1985, em Paris, na França e foi destaque pela “pluralidade de conceitos”²⁰. Esse encontro também destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o grande desafio para a humanidade.

A partir desta década observa-se de modo mais acentuado um conjunto de orientações tendo em vista a valorização da educação básica, incluindo-se aí a educação de jovens e adultos, a organização das CONFINTEAs que seguem estão articuladas a este movimento.

Visando atestar uma suposta crise de eficiência escolar e colocar a educação como pauta central para o desenvolvimento econômico na América Latina, foram realizadas várias conferências e reuniões²¹ cujo intuito era a delimitação de ações e prioridades que tivessem esse objetivo.

A principal dessas conferências e reuniões realizadas foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, acordada entre o

²⁰ Nesta Conferência, muitos temas foram discutidos, tais como: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica.

²¹ Por exemplo, em 1979, no México, foi realizada a Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento Econômico. Como resultado desta conferência foi solicitado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) a elaboração de um Projeto Principal para a superação dos problemas educacionais constatados, apresentado na Reunião de Quito em 1981 e aprovado a médio prazo (duração de 20 anos 1980- 2000). Esse projeto foi um marco no início do desenvolvimento educacional da década de 1980, trazendo como prioridade a expansão educacional à maioria da população (UNESCO, 1998). Em 1987 foi realizado, em Bogotá, sob a organização da UNESCO, a VI Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento e a III Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, em que ficou expressado o papel da educação na superação da pobreza (UNESCO, 1998). Em 1991 realizou-se, em Quito, a IV Reunião do Comitê Inter-Governamental do Projeto Principal (Promedlac), promovido pela UNESCO, determinando a mudança na forma de gestão como primordial para o início da nova fase do desenvolvimento que se delinearía na década de 1990, buscando processo de descentralização e ênfase na qualidade e equidade. Buscou-se também, no início da década de 1990, esboçar ações para melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem. As ações foram definidas no Promedlac V, realizado no Chile em 1993, sendo a nível macro a criação de sistemas nacionais de avaliação e Programas de Discriminação Positiva e a definição de objetivos gerais do currículo. Em nível micro voltou-se para a escola e seus processos, que seriam a focalização da gestão, graus de autonomia escolar e um currículo adaptado as questões locais (CASASSUS, 2001; UNESCO, 1998). (BLUM, 2011, p. 82).

Brasil e mais 154 países signatários. As principais metas desta conferência foram a erradicação do analfabetismo e a universalização da Educação Básica. Para Figueiredo (2005) o “[...] objetivo de construir um consenso que viesse dar sustentação aos Planos Decenais de Educação, principalmente aos países com maior população, signatários da Declaração Mundial de Educação para todos” (p. 86).

A conferência foi organizada pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, pelo UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e pelo Banco Mundial e tinha como principal propósito a geração de um

[...] contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado. O instrumento principal para levar isso adiante implicava uma reorientação do crédito internacional. É importante notar que, até o momento, o crédito dos bancos era para a infra-estrutura. Mais ainda, a década de 80 foi um período de ajuste estrutural, sendo o setor social aquele em que esse ajuste se aplicou com maior rigor; portanto, uma proposta de reorientação dos créditos internacionais era efetivamente importante (CASASSUS, 2001, p. 10 e 11).

Nessa direção, Figueiredo (2005) destaca que a convocação para a Conferência representou:

[...] a convergência das ações: dos estados federados, do Estado brasileiro – diante dos dispositivos constitucionais – dos movimentos organizados dos professores e associações acadêmicas, bem como do financiamento externo para a educação escolar do Banco Mundial/BIRD, em prol da erradicação do analfabetismo e da universalização da Educação Básica (p. 87).

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades de Aprendizagem”, que apresentou um preâmbulo, no qual se reafirmou e se resgatou o direito de toda pessoa à educação, sendo que, ao “[...] final da conferência, editou-se o mesmo apelo humanitário da Carta

Universal dos Direitos dos Homens, de 1948” (NOGUEIRA, 1999, p. 132 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 88).

No decorrer da apresentação do diagnóstico da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” fica evidente a preocupação com a “qualidade” e com a “produtividade” ao reconhecer que “a educação apresenta graves deficiências, sendo necessário torná-la mais relevante, visando melhorar sua qualidade, bem como atender à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, através da construção de valores culturais e morais comuns” (BRASIL, 1993, p. 67).

No sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, algumas metas são traçadas:

[...] 2. acesso universal à educação básica até o ano 2000; 3. melhoria dos resultados da aprendizagem; 4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 60).

A promoção da equidade é destacada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos ao citar que

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido (UNICEF, 1990, p. 2).

No Brasil, a manifestação mais direta das propostas da Conferencia Mundial de 1990, é encontrada no *Plano Decenal de Educação para Todos*, de

1993, assinado pelo então presidente da República Itamar Franco. Este documento foi a expressão, em grande medida, da *Constituição Federal* de 1988 e da *Conferência Mundial de Educação para Todos* e seus objetivos constituíram-se como meio de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos no que diz respeito à aquisição de competências fundamentais para participação na vida social, econômica, política e cultural do país, enfatizando as necessidades do mundo do trabalho.

Na 3ª parte do *Plano Decenal de Educação para Todos* intitulada *Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo* encontramos os objetivos gerais para o desenvolvimento da Educação Básica que se realizariam através da adequação, no plano normativo e curricular, das articulações entre o ensino fundamental e médio e entre modalidades escolares e extra-escolares de educação e a revisão e atualização das concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituir-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho. (BRASIL, 1993, p. 38).

No documento, há também a preocupação com a elevação dos níveis de ensino dessa população, enquanto parte constituinte do processo de erradicação do analfabetismo. Para isso,

Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. Entretanto, eles deverão resultar de amplos acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientela a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e as patronais (BRASIL, 1993, p. 49).

De acordo com Blum (2011, p. 85), “essas metas estão articuladas em torno da justificativa da retomada do desenvolvimento econômico brasileiro frente ao capitalismo internacional, retomada que trouxe, como uma das

prerrogativas, superar obstáculos”. E como indica o próprio *Plano Decenal* (1993), essas metas dizem respeito a: “[...] a heterogeneidade e a rigidez das estruturas econômicas; a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada; os elevados índices de desigualdade regional e social de renda; um mercado interno relativamente limitado em face de seu porte demográfico [...]” (p. 20) e, ainda, a necessidade de intensos ajustes econômicos e financeiros.

Na conjuntura em que é proposto esse documento, afirma-se que:

[...] serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, **o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas**. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (BRASIL, 1993, p. 21, grifo nosso).

Tendo em vista, ainda, o fortalecimento da política de educação para todos, a partir de 1993, a UNESCO, por meio da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI elabora o *Relatório Jacques Delors*. O relatório, que ficou assim conhecido por ter sido organizado pelo francês Jacques Delors, tinha como título *Educação: um tesouro a descobrir* e foi concluído em 1996.

O relatório, que contou com a contribuição de especialistas de todo o mundo, centra-se basicamente no desenvolvimento humano “[...] entendido como a evolução da ‘capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades’” (DELORS, 1999, p. 9) e indica a escola formal como “limitadora da realização pessoal, impondo a todos o mesmo modelo sem levar em consideração as características individuais de cada um” (BLUM, 2011, p. 88).

De acordo com o Relatório, a escola privilegia o conhecimento abstrato ao invés de outras qualidades humanas, como “[...] a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do

belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual” (DELORS, 1999, p. 55) e, assim, a escola se tornaria um fator de exclusão e não se adaptaria aos talentos singulares dos indivíduos e, por este motivo, se faz necessária sua “remodelação”.

O Relatório propõe que o papel da escola é preparar o aluno para uma vida “ativa de cidadão” de modo a fazer com que as crianças aprendam quais são seus direitos e deveres, por meio de problemas concretos. Assim, encontramos no Relatório a preconização do vínculo entre a educação e a preparação para a cidadania, apontando que essa é “uma necessidade gerada pela sociedade da informação originada da revolução tecnológica do final do século XX” (DELORS, 1999).

No Relatório, a educação consolida-se junto ao desenvolvimento econômico, à medida que esta relação entre

[...] o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais, evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 1999, p. 71).

Articulada a esse processo de valorização da educação básica, a fim de organizar a CONFINTEA V, aconteceu uma grande mobilização em 1996 incentivada pelo MEC e pela UNESCO. Nessa ocasião, cada Estado deveria realizar uma conferência com o intuito de traçar metas e ações em prol à EJA. Depois, as instituições dariam (ou não) sequência aos encontros. Para tanto, em 1997, a UNESCO convocou as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), as Secretarias Municipais de Educação (SMEs), as Universidades e as Organizações Não Governamentais (ONGs) para a organização da quinta CONFINTEA, através da discussão de um documento nacional com “diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Esses eventos, com intercâmbio, auxiliaram no ressurgimento do assunto EJA” (BRASIL, 2008, p. 18-19).

A CONFINTEA V, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, envolveu 170 países e 1.700 representantes. Vários compromissos foram firmados nesta ocasião, mas a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica merece destaque (BRASIL, 2008, p. 18-19).

Em 2003, os Estados membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA, firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA aconteceu em Bangcoc, influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial. Esse encontro foi uma chamada de responsabilização dos Estados membros, com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a CONFINTEA VI, em 2009 (BRASIL, 2008, p. 18-19).

A CONFINTEA VI²² que, em princípio, seria realizada entre 19 e 22 de maio de 2009 foi adiada, por determinação do governo brasileiro e aconteceu entre 01 e 04 de dezembro do mesmo ano, em Belém do Pará e reuniu países membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências multilaterais e bilaterais de cooperação, organizações da sociedade civil, setor privado e aprendizes de todo o mundo. Esta Conferência proporcionou uma importante plataforma para as discussões sobre políticas e promoção de aprendizagem de jovens e adultos.

O debate sobre a Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar cada vez mais destaque e as Conferências organizadas pela UNESCO, cuja responsabilidade era a de incrementar a educação nos países em desenvolvimento, tiveram papel importantíssimo nisso. No Brasil, tais Conferências desencadearam um debate acirrado sobre a Educação de Jovens e Adultos e, a partir daí, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA.

²² Sobre a CONFINTEA VI podem ser consultados, dentre outros, RODRIGUEZ, L. M. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. In: **Revista brasileira de educação**. Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009; AITCHISON, J. A voz do Sul na CONFINTEA VI: a agenda da África. In: **Revista brasileira de educação**. Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009; HINZEN, H. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. In: **Revista brasileira de educação**. Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009; HADDAD, S. Participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. In: **Revista brasileira de educação**. Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009.

Estes Fóruns ²³ são a representação de movimentos sociais diversificados em termos de constituição e de abrangência de mobilização. Assim, para Gadotti, desde 2008, os Fóruns Estaduais de EJA estão “presentes em todos os Estados brasileiros, exceto em Roraima, oportunizando o debate e a participação coletiva” (GADOTTI, 2008, p. 49).

Podemos observar, também, que, a partir da segunda metade da década de 1990, há a participação das Organizações Não Governamentais (ONGs), dos movimentos sociais, dos governos municipais e estaduais, das universidades, das organizações empresariais (Sistema “S”) para debater e propor políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional (DOLLA, 2009, p. 47). Essas entidades passaram a se articular através de Fóruns Estaduais de EJA, fato que culminou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), desde o ano de 1999 (PARANÁ, 2006, p. 22).

OS ENEJAs são definidos por Gadotti como:

“[...] uma iniciativa da sociedade civil e têm se constituído um espaço privilegiado de discussão dos principais desafios da área, bem como da proposição de novas políticas públicas de alfabetização e de seu financiamento [...]. Os ENEJAs têm buscado formas de assegurar sua maior independência em relação aos órgãos governamentais, ampliando a participação dos movimentos populares, particularmente com a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB)” (GADOTTI, 2008, p. 49-50).

Desde 1999, quando aconteceu o 1º ENEJA, no Rio de Janeiro, esses encontros vêm correndo anualmente ²⁴ e a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa ²⁵ que, dentre outras finalidades,

²³ Como exemplo, podemos destacar o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro que, criado, em 1996, foi o primeiro e apresentou-se como uma interpretação de movimento social. Sua história tem início com a convocação para as discussões preparatórias e posteriores à CONFITEA V.

²⁴ Em 2000, aconteceu o II ENEJA, em Campina Grande, Paraíba; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo – São Paulo; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Mato Grosso; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito Federal; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco; em 2007, o IX ENEJA, em Pinhão, Paraná; em 2008, o X ENEJA, em Rio das Ostras – Rio de Janeiro (PORCARO, s/d, p. 2).

²⁵ Fundada em 1994 com o objetivo proclamado de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento

socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. De 1999 a 2000, os Fóruns fizeram-se presentes nas audiências do Conselho Nacional de Educação, para a discussão das Diretrizes Curriculares para a EJA. A este respeito, Soares (2002) nos chama a atenção ao fato de que

Em alguns Estados participaram da construção das Diretrizes Estaduais e, em alguns municípios, contribuíram na regulamentação municipal da EJA. A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização, solicitando representação dos Fóruns. Os Fóruns têm atuado como interlocutores da EJA no cenário nacional, participando dos debates a respeito dessa modalidade de ensino no Brasil (SOARES, 2002, p. 8-10).

Considerando o Ano Internacional da Alfabetização (1990), em 1989, o Brasil criou a Comissão Nacional de Alfabetização, cujo principal objetivo era a elaboração de diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo. Em 1990, mesmo ano da Conferência Mundial de Educação para Todos, a UNESCO declarou o Ano Internacional da Alfabetização.

Em 2000, no Fórum Mundial de Dakar, os acordos e compromissos firmados em Jontiem, Tailândia são restaurados, sendo merecedora de destaque a meta que atentava à necessidade de aprendizagem dos jovens e adultos

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. alcançar uma melhoria de 50% nos índices de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso à educação básica e continuidade para todos os adultos (DAKAR, 2000, p. 2).

Certamente, a Educação de Jovens e Adultos já vinha sendo alvo de políticas e ações por parte do governo. Entretanto, essa modalidade de ensino só é, de fato, assegurada por meio da Constituição Federal, em 1988, quando estabelece, por meio de seu artigo 208 que "[...] a educação é direito

sustentável no Brasil a Ação Educativa dedica-se às atividades de pesquisa, de avaliação e de monitoramento de políticas educacionais. Dentre os campos de investigação privilegiados pela organização, inscrevem-se as políticas públicas de educação de jovens e adultos, os estudos sobre alfabetismo, a análise do impacto das orientações dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o financiamento do ensino, a equidade em educação, com ênfase na análise dos fatores geracionais, étnico-raciais e territoriais (DOLLA, 2009, p. 48, nota 39).

de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988, p. 105). E, ainda, assegura, no inciso I, o "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito com oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Considerando o histórico da oferta de ensino para jovens e adultos, os artigos 208 e 218 da Constituição Federal de 1988 podem ser considerados um avanço na formalidade da lei. Desta forma, podemos entender a Constituição Federal de 1988 como expressão de um significativo avanço no tocante ao reconhecimento do direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, sendo sua oferta obrigatória por parte dos poderes públicos. O prazo de dez anos ficou estipulado para que os governos juntamente da sociedade civil centralizassem esforços em prol da erradicação do analfabetismo e da universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Para isso, haveria a destinação de 50% dos recursos vinculados à educação em níveis municipais, estaduais e federais (DI PIERRO, 2000, p. 120 apud DOLLA, 2009, p. 52).

Muito embora a Constituição Federal assegurasse os direitos antes mencionados, as políticas para a educação na década de 1990 não corresponderam às suas expectativas. A Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, não foi prioridade do governo. A Fundação Educar foi extinta e a Alfabetização de Jovens e Adultos transferida como responsabilidade dos municípios ou até mesmo de organizações sociais que atuaram em parceria, em programas ou Movimentos de Alfabetização (MOVAs)²⁶.

O consenso gerado nesse momento era em torno da alfabetização e da educação básica que recebiam total apoio da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional voltado para o mundo do trabalho, o que culminou na ampliação dos direitos de jovens e adultos à educação. Mas o que se viu foi que a Educação de Jovens e Adultos ocupou um lugar secundário na reforma educacional que se deu na segunda metade da década de 1990.

²⁶ Além de promover uma ação alfabetizadora popular, os MOVAs extrapolam a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita. Eles pautam-se nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural e rompem com as práticas das antigas campanhas com viés assistencialista, na maioria das vezes, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira. Para conhecer mais, consultar, dentre outros, GADOTTI, M. **Mova por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008; SANTOS, M. A. de P. **Tecendo a rede MOVA BRASIL: sua história, seus sujeitos e suas ações, 2001-2004**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

De acordo com Di Pierro, podemos constatar que

Com base no argumento (bastante controverso) de que a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu, na reforma educacional brasileira da década de 1990, a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. [...] O principal mecanismo utilizado para operacionalizar a focalização é bastante conhecido - o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos (DI PIERRO, 2000, p. 1123).

Desta forma, o Brasil pode ser considerado um exemplo da “redução da proposta de Jontiem” e um dos motivos que o levou a isso foi o fato de o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF ter deixado descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica: Infantil, Ensino Médio e Educação Básica de Jovens e Adultos.

A Lei 9.424 de 1996, em termos de financiamento, aprovou a Educação de Jovens e Adultos nos municípios como “concorrente” da Educação Infantil e no Estado, competindo com o Ensino Médio. Em outras palavras, o FUNDEF teve como foco apenas o Ensino Fundamental para pessoas de 7 a 14 anos, o que excluiu todos os outros níveis e modalidades de ensino da educação básica, como por exemplo, o Ensino Infantil e Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre isso, Di Pierro explica que

[...] no decorrer da década de 1996-2006, em que a destinação de recursos públicos para a educação básica foi regulamentada pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a provisão de ensino de jovens e adultos sofreu restrições em decorrência do veto

presidencial que impediu o cômputo das matrículas nessa modalidade nos cálculos do Fundo. Unidades Federadas e alguns municípios tiveram um alívio parcial quando o Ministério da Educação instituiu em 1998 o programa Recomeço (rebatizado em 2003 como Fazendo Escola), por meio do qual o governo federal prestava assistência financeira para a contratação e formação de professores e provisão de materiais didáticos do Ensino Fundamental de jovens e adultos. Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) pela Lei nº 11.494 de 2007, as reivindicações em favor da inserção da modalidade no sistema de financiamento da educação básica foram parcialmente atendidas (DI PIERRO, 2008, p. 406).

A inclusão da Educação de Jovens e Adultos no sistema de financiamento público só acontece, efetivamente, com a Emenda Constitucional nº 53 que instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e com a Lei Federal nº 11.494/2007 que o regulamenta. Mas, mesmo com essas importantes conquistas no âmbito do financiamento destinado à EJA, Dolla nos alerta que “[...] há limites no que se refere ao financiamento para a EJA, o que, sem dúvida, afeta a qualidade da oferta para essa modalidade de ensino tanto no que se refere às possibilidades de ampliação quanto de qualificação” (DOLLA, 2009, p. 55).

Com o enfoque na formação para o trabalho, essas políticas podem ser consideradas como ação direta do Estado com o objetivo de universalizar a escolarização dita obrigatória. Para isso, considera-se a faixa etária estabelecida por lei e expande-se o ensino médio concomitante à participação deste público nos programas de formação profissional. Assim, segundo Neves (2007, p. 212), o alvo da escolarização é contribuir para o aumento da competitividade das empresas, especialmente os setores de monopólio.

A classe trabalhadora tem tensionado para que o Estado, por meio das lutas sociais, realize, efetivamente, as conquistas previstas na Constituição Federal do direito à educação. Muito mais do que programas e projetos de caráter passageiro e transitório, as lutas sociais tem exigido do Estado, políticas permanentes destinadas ao público da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 10) “a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera”. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que

respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Dentre vários fatores, transformar estes programas e projetos em políticas incessantes depende de previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas independentemente da alternância dos governos.

O jovem que abandona seus estudos para se inserir, muitas vezes, precocemente, no mercado de trabalho, volta depois de alguns anos aos bancos escolares, por meio da EJA, certo que a falta de escolaridade foi a única razão para seu “insucesso”. Este sentimento de culpabilização individual exonera o sistema capitalista de sua real responsabilidade perante aos trabalhadores.

Diante deste cenário, uma política pública estável destinada à EJA que considere a elevação da escolaridade ao mesmo tempo em que a profissionalização, é essencial para que este jovem e adulto tenha oportunidade de ter uma formação educacional e profissional de qualidade.

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 10), afirma que essas políticas devem se basear em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Mas, Rummert (2008) destaca que, definida, de início, como modalidade de ensino destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e associada à formação profissional, “a educação de jovens e adultos inscreve-se num panorama em que as razões estruturais são dissimuladas, o mesmo acontecendo com os diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, a qual se acha, agora, obscurecida e conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais” (PINTO, 2013, p. 93).

É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e democratização de “oportunidades”, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desempenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária

de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho, requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p.176).

Por meio da citação, podemos perceber que a autora “denuncia” a falta de comprometimento por parte do Estado para com uma educação de qualidade para jovens e adultos, julgando as políticas destinadas a esse público marcadas ideologicamente pelos interesses da divisão social e técnica do trabalho.

Assim, “a formação profissional é vista como uma resposta estratégica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca de qualidade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural” (FRANCO, 2011, p. 101). Ou seja, reafirmar a exclusão do acesso ao conhecimento, fazendo ganhar corpo a concepção de empregabilidade no discurso do capital tem sido o objetivo da educação para jovens e adultos.

De forma contraditória, uma das “possibilidades de superação da dualidade estrutural proposta pelo PROEJA” seria justamente a integração dos conhecimentos, pela qual o ser humano não seria formado somente para pensar ou somente para executar.

Desde o momento de sua implantação em 2005, o PROEJA tem como objetivo o desenvolvimento de uma política para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, conforme o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 13), ao longo da história, “a oferta da Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo a partir de iniciativas individuais e de grupos isolados, sendo que o Estado se caracterizava como parceiro nessas ações, não assumindo para si a responsabilidade de oferta dessa modalidade educacional”.

3.2 A Educação Profissional no Brasil: breve retrospectiva histórica

Tendo em vista o processo de industrialização e de modernização do Brasil nos séculos XIX e XX, há um movimento de caráter reivindicatório da parte da população que carecia de formação profissional. Por este motivo,

Em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, em 1910, instalou dezenove delas – destinadas aos pobres e humildes. Paralelamente, organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Nessas iniciativas, observa-se o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada vigente. Tais medidas, entretanto, evidenciaram um redirecionamento da Educação Profissional, pois ampliaram o seu horizonte de atuação para atender a interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (MOURA, 2007, p. 33).

De acordo com Kuenzer (2002), a formação profissional no Brasil sob responsabilidade do Estado tem início em 1909 com a criação de 19 escolas de artes e ofícios (precursoras das escolas técnicas federais e estaduais). A autora assevera que

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora de formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2002, p. 27).

A partir de 1930, se intensificaram os programas e políticas voltados à educação profissional como maneira de tentar “apaziguar” a crescente conjuntura de exclusão e de aumentar os índices de escolaridade.

Os objetivos de cunho assistencialista constituíram a Educação Profissional na medida em que as políticas pressupunham a escolarização mínima, sem oferecer conhecimento científico articulado à educação técnica.

Exemplo disso foi em 1932 quando, “além do curso primário, havia o curso rural e o curso profissional, que poderiam ser sucedidos pelo nível ginasial com opções entre normal, técnico comercial e técnico agrícola” (YAMANOE, 2011. p. 24). Numa tentativa de atender às necessidades do processo de produção, estes cursos, comumente, não davam acesso ao ensino superior. Por outro lado, os filhos da elite passavam pelo ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Com isso, compartilhamos da ideia de Kuenzer (2002, p. 27) quando a mesma diz que

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Estava posta a questão da dualidade de estrutura enquanto elemento central para se discutir formação de profissionais no Brasil. Em outras palavras, os filhos dos proletários já se formavam profissionalmente desde o ensino primário, enquanto os filhos da elite só o faziam quando do ensino superior.

Com a inserção do Estado Novo em 1937, a função da educação no processo de nacionalidade que o Estado almejava construir passou a ser a de “equacionar a questão social”. Por este motivo, os discursos referenciaram um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e o profissional. O ensino era considerado o primeiro dever do Estado, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos.

No decorrer dos anos 1940, as divergências no sistema de ensino profissional foram se acentuando devido ao crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, o que demandou escolas e cursos que atendessem às linhas profissionais que surgiam.

Em 1942, durante a Era Vargas, a Reforma Capanema, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, foi responsável por significativas mudanças no sistema educacional brasileiro. Podemos citar, dentre elas, a reestruturação do ensino secundário e o projeto da reforma universitária. Deu-se, também, neste período a criação da Universidade do Brasil, que hoje é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Reforma Capanema é composta pelas Leis Orgânicas da Educação Nacional reformando vários ramos do ensino médio (PINTO, 2013).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo 7 anos – destinado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos de 7 anos – para as classes

populares. Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir estudos em nível de 3º grau somente dentro das áreas técnicas específicas. Para os diplomados dos ensinos profissionalizantes comercial e agrícola, nem essa possibilidade existia, pois aqueles cursos eram considerados terminais (ZIBAS, 2005, p. 4).

Para o ensino técnico-profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1943 e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946.

Segundo Xavier (1990, p. 108), as ideias defendidas por Gustavo Capanema não representavam novidades e, muito menos, afronta aos princípios progressistas nacionais. O que, de fato, elas representavam era o modo radical de algumas de suas intenções, resultado das “injunções políticas internas e externas que o país sofria e que se refletiam na ambiguidade de um governo economicamente progressista e politicamente autoritário” (XAVIER, 1990, p. 108).

Entretanto, segundo essa mesma autora, a Reforma Capanema organizou em âmbito nacional, pela primeira vez, o ensino técnico-profissional, atendendo às antigas reivindicações sociopolíticas e às demandas do setor produtivo.

Fiel aos princípios escolanovistas e atento aos alertas dos pioneiros contra os riscos da especialização precoce, o ensino técnico-profissional oficial, ramo especial do ensino médio, visava nas suas finalidades gerais a garantir: a “formação humana” do trabalhador, além da sua formação técnica ou profissional; o suprimento das diferentes áreas da economia nacional de mão-de-obra, “suficiente e adequada”, de profissionais aptos a desempenharem suas atividades; e a “mobilização contínua” de “eficientes construtores” da economia e da cultura nacionais. E dispunha, enquanto princípio norteador fundamental, especialmente dos ensinos industrial e agrícola, que se evitasse “especialização prematura e excessiva”, salvaguardando a “adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores”. Para atingir essas finalidades, os cursos técnico-profissionais foram organizados em dois ciclos, o fundamental de quatro anos e o propriamente técnico, diversificado, de três a quatro anos. Mantinha-se em linhas gerais a estrutura criada pela reforma anterior para o ensino técnico comercial, agora ampliado com os ramos industrial e agrícola (XAVIER, 1990, p. 111-112).

Entretanto, no ramo da indústria, a Reforma não conseguiu atender satisfatoriamente aos anseios da sociedade.

Por um lado, a lei não garantia a implantação da infra-estrutura necessária à efetiva preparação da mão-de-obra, especialmente no que se refere ao caráter prático e instrumental da aprendizagem, que assegurasse aos egressos desse ramo colocação profissional efetiva e imediata. O suprimento dos recursos materiais e humanos assim como as condições de intercâmbio necessárias à realização eficiente da tarefa a que se propunha não estavam legalmente garantidos. Isso sem dúvida contribuiu para o afastamento gradual e a inadequação crescente dos cursos oficiais de formação profissional com relação às exigências do mercado de trabalho (XAVIER, 1990, p. 112).

Consoante Schwartzma, Bomeny e Costa (1984, p. 25), o sistema educacional do país deveria correlacionar-se com a demanda econômico-social do trabalho. Desta forma, o papel da educação seria o de “servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”.

Foi a partir de então que o ensino secundário institui-se em um ciclo de três anos, podendo este ser ofertado nas formas clássica ou científica.

Otaíza Romanelli (2007) define como terminações do ensino secundário, nesta época, a formação que prosseguiu a realizada no ensino primário, a formação da personalidade integral dos adolescentes, acentuando e elevando a formação espiritual, a consciência patriótica e humanística e, por fim, mas não menos importante, a preparação intelectual geral que pudesse servir de base a estudos mais aprimorados de formação específica.

Outro aspecto importante a ser ressaltado por essa Reforma foi o ensino de línguas que passou a fazer parte das disciplinas ofertadas. Os dois idiomas escolhidos foram o Inglês e o Francês por serem importantes na cultura universal.

De forma a reiterar a situação dual no sistema de ensino brasileiro, em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Assim, as iniciativas pública e privada passaram a atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho geradas pelo modelo taylorista-fordista de produção (YAMANOE, 2011, p. 25).

Com o crescimento do setor industrial no Brasil, principalmente nas áreas de siderurgia, mecânica e ferroviária, muitos jovens saíram da zona rural e vieram para as cidades em busca de novas e “melhores” condições de vida. O cenário era de um país que buscava mudanças a fim de se reestruturar economicamente passando da economia primária para a de mercado aberto.

A partir dos anos 1950, acirrou-se a discussão acerca das propostas para a educação brasileira “pensada como parte das reformas de base que era cogitada para o país, entretanto, a vitória conservadora e o acerto entre os generais interromperam este processo” (ALMEIDA, 2008, p. 19).

Com o propósito da formação de capital humano, a educação nas décadas de 1960 e 1970, relaciona-se estritamente “[...] com o mercado de trabalho, com a modernização dos hábitos de consumo, e integração da política educacional aos planos gerais, desenvolvimento e segurança nacional, defesa de Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (SHIROMA, 2004, p. 54).

Aprovada no início da década de 1970, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971) organizou novamente o sistema de ensino escolar que era, até então, estabelecido pela Lei 4.024/1961 e deu um caráter de formação técnico-profissionalizante para o 2º grau. Dito de outra forma, esta lei instituiu o Ensino Médio Técnico tendo como metas amenizar a defasagem entre educação e trabalho, aumentar a oferta de profissionais técnicos e conter o ingresso em cursos superiores, pois a formação profissional desobrigaria os jovens a se candidatarem aos cursos superiores (ALMEIDA, 2008, p. 19).

Para efetivar o proposto na lei supramencionada, em 1975, o Ministério do Trabalho cria o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra – PIPMO²⁷. Este programa tinha como objetivo atender às demandas específicas

²⁷ Concebido pelo governo de João Goulart em 1963, O PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) foi executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. O Programa foi planejado junto à Diretoria do Ensino Industrial (DEI) no Ministério da Educação e recebeu verbas do ensino profissionalizante. Em 1975, o então Ministro do Trabalho, Arnaldo Prietto transferiu o PIPMO para o Ministério do Trabalho. A partir de então, era de lá que saíam seus recursos bem como a ampliação dos seus cursos para os setores primário (agricultura) e terciário (comércio e serviços), mudando então seu nome para PIPMO (Programa Intensivo para Preparação de Mão-de-obra).

do mercado de trabalho. Em 1976 e 1977, o PIPMO formou aproximadamente meio milhão de trabalhadores no Brasil.

Na década de 1980, foi substituída, por meio da lei 7.044/1983, a expressão “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”. Esta mudança não foi positiva porque ao não contemplar a profissionalização e ao oferecer uma formação abrangente, o ensino de 2ª grau ficou sem características próprias (ALMEIDA, 2008, p. 20).

De acordo com publicação da UNESCO que data de 1998, este período teria sido considerado como “perdido” porque

A década de 80 caracterizou-se por uma grave crise estrutural que provocou sérias repercussões no desenvolvimento educacional da região. No âmbito econômico havia uma grande dívida externa, dificuldades para obter novos créditos, e modelos de produção pouco adequados às novas exigências do mundo econômico e do trabalho. No âmbito político verificou-se uma transição a modelos democráticos, porém ainda instáveis. No âmbito social esta década foi marcada por uma pobreza crítica que afetava a 40% da população e por uma grande desigualdade entre países e classes sociais, sem contar com estratégias efetivas para enfrentar esta situação. Culturalmente vivencia-se uma perda de identidade. Essa crise produziu, no âmbito da educação, uma grande deterioração do sistema com baixo financiamento, oferta educacional insuficiente, escassos meios e infra-estrutura escolar e baixos níveis de qualidade. Esta situação de carências conduziu a um desenvolvimento educacional focalizado na expansão quantitativa da educação, dando prioridade aos grupos de população mais carente [...] (UNESCO, 1998, p. 21).

Contudo, não podemos deixar de mencionar que é na década de 1980 que aparecem o processo de redemocratização e a “tímida” reconquista da possibilidade das liberdades civis (proibidas durante o regime militar), fato este que viabilizou o debate a respeito das políticas educacionais que viria a resultar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O aumento do número de analfabetos funcionais, como destacado pelo documento da CEPAL/UNESCO, foi reflexo da má qualidade da Educação Básica, da repetência e da evasão escolar:

A má qualidade da educação básica tem impacto mais grave, pois compromete os resultados dos demais níveis e constitui sério obstáculo para o desenvolvimento econômico, político,

social da região. As deficiências qualitativas da educação fundamental latino-americana e caribenha refletem-se em elevadas taxas de ingresso tardio, repetência, evasão temporária e definitiva. Pelo efeito combinado desses quatro fatores, metade das crianças que ingressam na escola abandonam-na antes de completar a educação primária, e por isso é significativa a proporção de analfabetismo funcional entre os jovens da região: ao término da escolarização eles carecem das capacidades mínimas necessárias para ler e entender o que lêem, comunicar-se por escrito e realizar cálculos simples.

[...] Estima-se que a maioria das crianças entre na escola entre seis e sete anos, que a evasão definitiva inicie-se em torno dos 13 anos de idade, na média dos países (no Brasil começa aos 10 anos), e ainda que atinja mais de 55% dos alunos aos 15 anos. A repetência explica porque o aluno médio da educação básica permanece sete anos no sistema, mas completa quatro séries de escolarização (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 54-55).

Desta forma, compreendemos que a educação, de modo particular a educação profissional, aparece, no contexto da reforma que começa a ser impulsionada a partir desta década, como “compensadora e impulsionadora das mudanças estruturais, tendo a tarefa de adequar o indivíduo aos processos de mudanças do mundo do trabalho” (BLUM, 2011, p. 85). Isso porque a educação integra as demandas do processo de reestruturação produtiva visando à formação de um

[...] indivíduo com as habilidades necessárias para ajustá-lo às necessidades geradas pelo modo de produção vigente, por isso a ênfase em um planejamento educativo de modo que este planejamento corresponda às necessidades da sociedade capitalista (BLUM, 2011, p. 85).

Embora diga respeito ao ensino fundamental, no Relatório Jacques Delors, por exemplo, do qual já tratamos na seção anterior como um dos documentos que delinea as diretrizes educacionais a partir das proposições da Conferência de 1990, podemos encontrar algumas orientações para a formação profissional do indivíduo. Esse Documento considera o progresso tecnológico como o impulsionador das mudanças no trabalho, nas relações sociais e na economia. E, segundo Blum (2011), “essa força motriz, a tecnologia, exigiria habilidades e competências para que o indivíduo possa usufruir de todo o aparato tecnológico que o cerca e, assim, favorecer a

economia” (p. 88). O Relatório, inclusive, chama a atenção para transformações no sistema educacional:

O aparecimento e desenvolvimento de ‘sociedades de informação’, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (DELORS, 1999, p. 71-72).

Entretanto, o Relatório destaca que também é função dos sistemas educacionais de formação privados, como as empresas e os sindicatos, o processo de formação da mão de obra para o uso das tecnologias.

Acredita-se que muitas das tecnologias transferidas aos “países em desenvolvimento” não tiveram um ambiente propício para seu usufruto e, desta forma, esses países, dentre eles o Brasil, não conseguiram gerar um desenvolvimento “endógeno” (BLUM, 2011, p. 89).

A vista disso,

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais (DELORS, 1999, p. 83).

Blum (2011, p. 89) ensina que essa “adaptação” da educação e do indivíduo tem justificativa, de acordo com o Relatório,

[...] no fato de que um país, ao substituir a mão de obra humana por máquinas mais “inteligentes”, ou seja, de “capital técnico

inovador”, aumenta a produtividade, mas, em contraponto, também aumenta o desemprego e contribui para o subemprego. A questão central apontada está ligada às novas tecnologias, que, além de exigirem uma “nova” formação humana para utilizá-las, também requerem um indivíduo que adquira competências e habilidades para que atue na informalidade, visto que as máquinas ocupam seus lugares nas fábricas e, talvez por isso, um aumento do setor terciário (BLUM, 2011, p. 89).

E nesta perspectiva, ao explicar o *aprender a fazer*, um dos quatro pilares da educação²⁸, o Relatório assevera que

As conseqüências sobre a aprendizagem da “desmaterialização” das economias avançadas são particularmente impressionantes se se observar a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços. Este setor, muito diversificado, define-se, sobretudo, pela negativa, não são nem industriais nem agrícolas e que, apesar da sua diversidade, têm em comum o fato de não produzirem um bem material.

Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Podem encontrar-se exemplos disso tanto no setor mercantil que prolifera, alimentando-se da complexidade crescente das economias (especialidades muito variadas, serviços de acompanhamento e de aconselhamento tecnológico, serviços financeiros, contabilísticos o de gestão), como no setor não comercial mais tradicional (serviços sociais, ensino, saúde etc.). Em ambos os casos, as atividades de informação e comunicação são primordiais; dá-se prioridade à coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto.

Neste tipo de serviços, a qualidade da relação entre prestador e usuário depende, também muito, deste último. Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas (DELORS, 1999, p. 94-95).

²⁸ A educação orientada no sentido do relatório, o de adequar e adaptar o indivíduo às novas mudanças tecnológicas, para que consiga atuar num mundo competitivo, tem por base quatro pilares: [...] *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1999, p. 89-90; grifo do autor).

Isso posto, a educação, além de ser um meio para o desenvolvimento do país, passa a ser considerada “como um elemento que organiza e se constitui como o princípio de todo esse desenvolvimento” (BLUM, 2011, p. 90). Por isso, a Educação Básica, segundo o Relatório, tem grande relevância no que tange ao sentido da realização do ser humano e não enquanto meio de produção.

O Relatório destaca, ainda, que tanto o *aprender a conhecer* como o *aprender a fazer* são indissociáveis. Contudo, evidencia que o *aprender a fazer* está mais relacionado à formação profissional: “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? [...]” (DELORS, 1999, p. 93).

Faz, também, uma crítica ao nível secundário de ensino, dizendo que ele é muito mais propedêutico e não “prepara para a vida” (BLUM, 2011, p. 91). Enaltece a importância da educação técnica para o desenvolvimento do país mas reconhece o alto custo para manter esses cursos e indica os dois propósitos para a formação profissional: a preparação para ocupações vigentes no mercado de trabalho e também para a capacidade de adaptação a empregos que nem existem ainda, mas que poderão existir.

O Relatório Jacques Delors enfatiza veementemente a educação ao longo da vida ao propor que:

A duração da aprendizagem devia também ser diversificada na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. Em muitos casos, uma alternância de períodos de escolaridade com períodos de atividade profissional seria mais adequada, talvez, ao modo como os jovens aprendem. Contudo, cabe às autoridades velar para que as portas se lhes mantenham abertas aos jovens para o prosseguimento de seus estudos e para que o ensino técnico e profissional freqüentado, bem como os períodos de aprendizagem, sejam reconhecidos oficialmente. A organização de formações profissionais em alternância, de maior ou menor duração, combinando o trabalho aos estudos de nível secundário, só tem interesse duradouro se der aos interessados a possibilidade de retomarem uma formação geral depois de terem consagrado vários meses ou anos a uma atividade profissional. [...]. De um modo geral, os princípios orientadores de uma ‘educação ao longo de toda a vida’ devem levar à determinação de novos percursos educativos [...] que permitam alternar períodos de atividade profissional com períodos de estudo (DELORS, 1999, p. 137).

Com esta citação podemos inferir que, ao usar a expressão “educação ao longo da vida”, o Documento faz referência à Educação de Jovens e Adultos e, nessa direção, demonstra preocupação para enfrentar o “insucesso escolar desse público” (BLUM, 2011, p. 92). O Documento observa que o insucesso não é exclusivo a esse grupo, mas que os atinge de forma especial (DELORS, 1999, p. 146-147), e afirma que os jovens que deixaram a escola, por qualquer motivo que seja, são advindos de meios sociais desfavorecidos.

A fim de enfrentar o problema da evasão escolar que atinge esta população, o Relatório recomenda

[...] recorrer a meios suplementares e a métodos pedagógicos especiais a favor de públicos-alvo e de estabelecimentos situado sem zonas urbanas ou suburbanas desfavorecidas [...]. Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelem dotados para outros tipos de atividades. O que supõe, em particular, ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas. As possibilidades de alternância entre escola e empresa permitem, por outro lado, uma melhor inserção no mundo do trabalho (DELORS, 1999, p. 147).

Sugere, ainda, a implementação de medidas de reinserção dos jovens no mercado de trabalho, para que eles possam adquirir as competências necessárias para sua vida profissional e o desenvolvimento dos mecanismos que ofereçam a esse público acesso a novos ciclos de formação (DELORS, 1999, p. 147). Esses indicativos se revelam como meios de adaptar o jovem ao que a sociedade demanda (BLUM, 2011, p. 92).

Como resultado deste conjunto de preocupações com a reforma da educação, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 que divide o sistema de ensino educacional brasileiro em dois níveis de ensino “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (LDB 9.394/1996). Segundo a Lei, os níveis devem ser cumpridos pela sequência das etapas. O que não é o caso da Educação Profissional que por tratar-se de uma modalidade e não de um nível, pode ser ofertada tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) quanto na Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação deve compreender os processos formativos que se iniciam na vida familiar, na convivência humana e se desenvolvem, especialmente, nas instituições de ensino e no trabalho. O Ensino Médio, última etapa da educação básica, tem por finalidade, entre outras, a preparação básica para o trabalho, de modo que, atendida à formação geral do educando, o direcione para o exercício de profissões técnicas (§2º, Art. 36).

Em seu artigo 41, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. E, ainda, prevê a possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação dos cursos de educação profissional para prosseguimento e conclusão dos estudos (YAMAMOE, 2011, p. 26).

Entretanto, embasados em Saviani (2004, p. 216) entendemos que o Capítulo III, do Título V que dispõe da Educação Profissional “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”.

Ainda sobre os novos rumos da Educação Profissional no Brasil, Marcos Francisco Martins (2000) sustenta que “a indefinição dos rumos para a educação profissional na LDBEN foi intencional, a fim de que a regulamentação da mesma se constituísse posteriormente, de acordo com os propósitos do Ministério da Educação (MEC) naquele período” (YAMANOE, 2011, p. 26). Segundo o autor,

[...] uma LDB que atende aos interesses do capital internacional expressos pela ideologia neoliberal. A Lei 9.394/96, então, criou a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional por decreto e não por um projeto de lei, o que propiciaria certa intervenção dos setores educacionais organizados através de seus representantes no Congresso Nacional (MARTINS, 2000, p. 79).

Em 1997, o Decreto 2.208 regulamentou a Educação Profissional e tornou intensa a histórica separação entre formação geral e formação técnica, o que possibilitou a organização de um currículo próprio (concomitante ou

sequencial) à Educação Profissional. Com isso, podemos notar que este decreto vai de encontro ao preconizado na LDB 9.394/96 que previa Educação Profissional integrada, corroborando a separação de ambos (KUENZER, 1999).

A não integração expressa no Decreto 2.208/1997 indicou, além da alteração no currículo dos cursos profissionais, a reiteração da dicotomia presente na instituição de currículos diferenciados, asseverando os cursos técnicos como formação profissional diretamente associada ao processo produtivo, desvinculando, desta forma, a educação profissional da possibilidade de conhecimentos científicos (YAMAMOE, 2011, p. 27).

A Educação Profissional no Brasil é reformulada a partir do Decreto nº 5.154/2004 que, atrelado ao PARECER CNE/CEB Nº 39/2004, dispõe das orientações sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Este parecer vem normatizar mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico sem revogá-las, apenas dando novas interpretações e direcionamentos, sendo a Educação Profissional articulada com o Ensino Médio, e não mais de forma independente como posta anteriormente pelo Decreto 2.208/97, ficando assim definido:

O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto nº 5.154/ 2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).

O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º). (PARECER CNE/CEB Nº 39/2004).

Além destes aspectos, aqui apresentados, com a finalidade de entendermos a que contexto se segue a implantação do PROEJA, bem como

de compreender a análise feita pelos pesquisadores dos quais trataremos no capítulo seguinte deste estudo, não podemos deixar de mencionar, mesmo que brevemente, que um dos maiores problemas enfrentados quando o assunto é a Educação Profissional é, sem dúvida, a questão do financiamento a ela direcionado, uma vez que o FUNDEB prevê recursos para atender a educação básica, incluindo o atendimento da educação profissional de nível médio.

Porém como apontam Ribeiro et al (2012):

Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União ou programas, como o recente Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência, onde, geralmente, o parâmetro predominante é o da série histórica (p. 55).

O ensino médio brasileiro, até a promulgação do Decreto Federal nº 2.208/1997, era regulamentado pela Lei Federal nº 5.692/1971 que, por sua vez, era claramente dual ao oferecer uma educação profissional destinada à classe trabalhadora e uma educação propedêutica destinada às elites.

Contudo, por meio do Decreto Federal nº 2.208/1997, ocorreu quase o inverso nos objetivos da educação de nível médio destinada à classe trabalhadora. Afirmamos isso pelo fato de o referido decreto ter ambicionado a generalização do ensino médio de educação geral de modo a desvinculá-lo da formação profissional. Nessa direção, favoreceu a desintegração entre educação geral e profissionalizante, impedindo a sua efetivação (HOTZ, 2010, p. 66).

Essa desintegração que ocorreu durante a vigência da Lei 5.692/1971 e, posteriormente, com o Decreto Federal nº 2.208/1997, não contribuiu para a escolarização dos trabalhadores e o desenvolvimento de suas capacidades humanas, pois, de acordo com Hotz (2010),

[...] enquanto o primeiro impedia o acesso aos conhecimentos universais reservando ao ensino médio público somente a educação profissionalizante, o segundo estabeleceu um ensino médio público exclusivamente de educação geral, promovendo o esvaziamento das escolas públicas (p. 66).

Este fato acabava estimulando os jovens da classe trabalhadora a buscarem por cursos profissionalizantes de formação “aligeirada” em instituições privadas na tentativa de garantir as possibilidades de sobrevivência.

Com isso, os jovens se evadiam das escolas públicas e cursavam a educação profissional de nível básico que, consoante previa o artigo 3º do Decreto Federal nº 2.208/1997, era “[...] destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (BRASIL, 1997).

Embasados em Hotz (2010), esses fatos evidenciaram que a reforma educacional de 1990 reforçou “[...] a dicotomia histórica que tem marcado o ensino médio: de um lado, a educação voltada para a formação das elites e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho” (PARANÁ, 2005, p. 3). Em outras palavras, a desintegração entre a educação geral e o ensino profissionalizante também ocorreu devido ao fato de que o Decreto Federal nº 2.208/1997 permitia que a educação profissional fosse ofertada por instituições desvinculadas da rede pública estadual e em momentos distintos de formação, ao afirmar que: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial²⁹ a este” (BRASIL, 1997).

No estado do Paraná, essa condição foi acentuada por meio da criação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no ensino médio do Paraná (PROEM)³⁰. Este Programa, que tinha prazo para adesão por parte das escolas até o dia 1º de dezembro de 1997, propunha oferta da educação geral no nível

²⁹ Na forma sequencial, após cursar o ensino médio, o estudante pode se matricular em um curso exclusivamente técnico, denominado também de “pós-médio”. Já na forma concomitante, o estudante realiza duas matrículas, sendo uma no curso de educação profissional e outra no ensino médio. Assim, o curso técnico se realiza em uma instituição de ensino e a educação geral em outra. Hotz (2010) destaca que a possibilidade de cursar a educação profissional de forma concomitante ao ensino médio, conforme previa o Decreto 2.208/1997, era inviável aos trabalhadores, pois estes não dispunham de dois turnos para estudar.

³⁰ Sobre o PROEM sugerimos a leitura de DEITOS (2000) e do documento PARANÁ (1996).

médio e a profissionalização no nível pós-médio. Assim, os cursos profissionalizantes de 2º grau foram praticamente extintos, sendo que

[...] apenas 26 cursos profissionalizantes (12 da área agrícola e 14 voltados para a formação de professores) não aderiram ao Programa, resistindo em manter os cursos mesmo com a falta de recursos advindos do governo estadual (CÊA, 2006, p. 12). Na implantação do PROEM, 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996 foram desativados (PARANÁ, 2007, p. 4). Com o PROEM e o Decreto 2.208/1997 a formação profissional dos trabalhadores ficou a cargo do prosseguimento de estudos, como era o caso dos cursos de nível pós-médio oferecidos em alguns colégios estaduais e dos cursos profissionalizantes ofertados por instituições privadas (HOTZ, 2010, p. 67).

Com essa afirmação, entendemos que durante o período em que vigorava o Decreto Federal nº 2.208/1997, as escolas públicas foram praticamente impedidas de ofertar educação profissional de nível médio e aquelas que resistiram em aderir ao decreto deixaram de receber financiamento estatal ³¹.

Só com a revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 por meio do Decreto Federal nº 5.154/2004, foi possível a retomada da oferta da educação profissional no nível médio público. Esta revogação só foi realizada devido à contestação das forças progressistas da sociedade em relação ao que estava instituído pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, sendo que, de “[...] de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

Assim, entendemos que a promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004 indicou a restituição das possibilidades de se efetivar a educação

³¹ Hotz denuncia que nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e nas escolas técnicas federais, a oferta também foi reduzida em cerca de 50% (PARANÁ, 2005, p. 3). As consequências dessa reforma educacional ocorrida durante a década de 1990 foram [...] a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de educação profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios. (PARANÁ, 2005, p. 4).

profissional integrada ³² à educação geral e à elevação dos níveis de escolaridade. Deste modo, a educação profissional de nível básico trazida pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 passou a ser denominada, pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, de curso de formação inicial e continuada de trabalhadores e este curso deveria ser articulado “[...] preferencialmente, com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...]” (BRASIL, 2004).

Acerca das possibilidades de integração entre a educação geral de nível médio e a educação profissional, o Decreto Federal nº 5.154/2004 afirma, em seu artigo 4º, que a educação profissional técnica de nível médio “[...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]” (BRASIL, 2004) e antecipa, no artigo 4º, parágrafo 1º, que essa articulação ocorra de forma integrada, “[...] sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004).

Para isso, de acordo com o artigo 4º, parágrafo 2º, a carga horária dos cursos deveria ser ampliada “[...] a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004).

Para os autores estudados no processo de pesquisa, essas alterações promovidas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 em relação ao revogado Decreto Federal nº 2.208/1997, em termos legais, foram avanços importantes na medida em que visavam à integração da educação geral e profissional porque ampliavam as finalidades da educação profissional que, historicamente, esteve voltada para o mercado de trabalho.

Entretanto, ao mesmo tempo em que favorecia essa integração, o Decreto Federal nº 5.154/2004 manteve as formas de oferta concomitante e subsequente ³³ no mesmo grau de importância da forma integrada. Nesse

³² “A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas” (AMORIM; DEITOS, acesso 2013).

³³ As formas de oferta concomitante e subsequente já estavam previstas no Decreto Federal nº 2.208/1997.

sentido, o Decreto Federal nº 5.154/2004 deixa de colaborar para a efetivação do ensino médio integrado, pois na forma concomitante, o aluno efetiva duas matrículas e estuda em turnos diferentes, isto é, cursa num período a educação geral e em outro as disciplinas profissionalizantes e, na forma subsequente, o aluno, que já concluiu o ensino médio de educação geral, cursa apenas as disciplinas de educação profissional³⁴.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) mostram que mesmo com a promulgação do Decreto 5.154/2004, o governo federal não repassava recursos financeiros aos Estados que pretendiam ofertar o ensino médio integrado, mas passou a realizar seminários sobre o tema. Por este motivo, os estados do Paraná, de Santa Catarina e do Espírito Santo, motivados pelo interesse de suas próprias Secretarias de Educação, passaram a ofertar a educação integrada em algumas escolas

O Paraná, além de ter se adiantado em relação ao Decreto Federal 2.208/1997, com a implantação do PROEM, foi o primeiro Estado a ofertar o Ensino Médio Integrado no início do ano de 2004, antecipando-se ao Decreto 5.154/2004 promulgado em 23 de julho de 2004³⁵ o qual tinha como objetivos principais

[...] a expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores³⁶ para essa modalidade, a formação continuada do seu quadro docente e técnico, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a

³⁴ Não obstante, o decreto 5.154/2004 restabelecesse acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 prevendo a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e seqüencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade [...] (CÊA, 2006, p. 7).

³⁵ Hotz (2010, p. 70) chama a atenção para o fato de que “A decisão de implantar os cursos técnicos, com organização curricular integrada ao ensino médio, já a partir de 2004, foi resultado do acompanhamento do processo de discussão que originou a revogação do Decreto 2.208/97. O Decreto 5.154/04, quando promulgado, conferiu a necessária legalidade à política curricular implantada na Rede Estadual de Educação profissional de nível técnico” (PARANÁ, 2007, p. 5).

³⁶ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná indicou que, para atuarem no PROEJA, os professores do quadro próprio do magistério seriam “[...] selecionados por meio de edital público no qual constarão duas fases: a análise do currículo e a entrevista [...]” (PARANÁ, 2007, p. 26). E durante este processo de seleção seria observada a habilitação específica do professor para atuar na disciplina, bem como a experiência com EJA na rede pública e a experiência em educação profissional na rede pública.

sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza (PARANÁ, 2007, p. 5).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), assim como Cea (2006), chamam atenção para o fato de que a possibilidade da desintegração permanece no Decreto 5.154/2004. Isso se justificaria, por exemplo, pelo fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional anteriores a esse Decreto continuavam em vigor enfatizando a educação para o “individualismo e a formação de competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094).

E esta “continuidade da desintegração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” pode ser visivelmente constatada se levarmos em conta o acréscimo de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução nº 03/1998, o qual determina ser possível o ensino médio:

[...] preparar para o exercício de profissões seja condicionada à independência dos cursos. Na hipótese de não ter sido um descuido do relator, haveria, certamente, o propósito de se manter o princípio da independência dos cursos que se tentou superar com o novo decreto. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094-1095).

Os autores ainda frisam que tal “continuidade da desintegração”, mais do que consequente dos aspectos legais, é resultante da própria estrutura social capitalista que “fragmenta os conhecimentos visando à expropriação da classe trabalhadora, inclusive dos saberes produzidos pela humanidade, e possibilitando a posse desses conhecimentos como propriedade privada e instrumento de dominação entre as classes” (HOTZ, 2010, p. 71).

O exame das condições atuais de oferta da educação média aos jovens impõe a necessidade de se repensar essa modalidade de educação. Sob a ótica da inserção desses jovens no mundo do trabalho, os dados existentes indicam a urgência de revisão da política de educação básica em nosso país. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001, a população entre 15 e 24 anos totaliza 34 milhões de pessoas sendo que, desse universo, 55% estão fora da escola e 45% estão à margem do mercado de trabalho. Diante desse quadro, a estruturação de uma nova modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional deve ser vista como uma

prioridade social e uma questão de cidadania. O desafio é assegurar melhores condições de inserção profissional para os milhares de jovens egressos do Ensino Fundamental.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico.

Segundo a LDB 9.394/1996, a Educação Profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se, portanto, de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais.

A oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, de acordo com a LDB, deverá contribuir com a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reunirá conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática.

Ainda de acordo com a LDB, o Ensino Médio integrado proporcionará melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos jovens e adultos em busca de uma formação profissional de qualidade e de novos horizontes para suas vidas.

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

Entre os Programas propostos pelo governo Lula, como decorrência do Decreto nº 5.154/2004 e da preocupação com a integração levantada pelos intelectuais que se dedicam ao estudo da educação profissional, estão o próprio PROEJA, o PROJOVEM e o Programa Escola de Fábrica³⁷. Frigotto,

³⁷ De acordo com a Lei Federal nº 11.692, de 10 de junho de 2008, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) é “[...] destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove)

Ciavatta e Ramos (2005) admitem o caráter favorável à integração proposto por este governo, mas indicam que a simples revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 não significou o restabelecimento automático da formação para o trabalho integrada ao Ensino Médio, pois “[...] desde 1996 a educação profissional assumiu a condição de mercadoria negociada entre governos e entidades da sociedade civil na busca por recursos públicos [...]” (CÊA, 2006, p. 7).

E para Hotz (2010), é “nesse contexto de proposição da integração entre a formação geral e a educação profissional” que, por meio do Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005, é criado o PROEJA.

Mesmo com a pretensão de integrar a Educação Profissional com a Educação Básica, o Documento Base do PROEJA consente que, devido às particularidades de algumas escolas e regiões brasileiras, ele seja ofertado na forma concomitante, contanto que a escola elabore um projeto político-pedagógico único que parta da

[...] ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político-pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta *integrada* (BRASIL, 2007, p. 43, grifo do autor).

O Documento Base do Programa menciona a possibilidade de realizar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, justificando que, por meio do PROEJA pode-se

[...] inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2007, p. 47).

anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano” (BRASIL, acesso em 19 jun. 2009). Para maiores informações a respeito desse Programa, sugerimos a leitura de VASCONCELOS (2008). Já o Programa Escola de Fábrica foi instituído pela Lei Federal nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e oferta formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos oriundos de famílias com renda *per capita* de até 1 salário mínimo e meio e das quais os jovens estejam matriculados na Educação Básica. A formação ocorre em empresas que “[...] liberam espaço, mobiliário e instrutores para as turmas” e é financiado com recursos públicos (BRASIL, acesso em 25 jun. 2013).

Nessa perspectiva, entendemos que a integração da educação básica ao ensino profissionalizante para o atendimento do público jovem e adulto para qual o PROEJA é destinado, constitui-se numa inovação, uma vez que tal oferta, como já evidenciamos, nas considerações históricas sobre a EJA para o Ensino Médio, nunca havia sido proposta no Brasil.

Ao apresentar-se como uma proposta inédita, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do Ensino Médio Integrado, como acesso à educação básica e à formação profissional, o PROEJA aparece como a expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, marcadamente competitivas e desiguais, mas também uma efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída dos processos educativos, nos marcos de uma política que se pretende pública (LIMA FILHO et al 2008).

Na tentativa da propagação da necessidade de construir uma sociedade “justa e igualitária”, o Documento Base do PROEJA indica que a sociedade de classes permanecerá, bem como todas as suas mazelas, que, na educação, se refletem pela exclusão do sistema de ensino daqueles que, por distintos motivos, não conseguem aprender no tempo considerado “normal” (GOTARDO; VIRIATO, 2009).

Apresentado em fevereiro de 2006, pelo Departamento de Políticas e Articulação Institucional e Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, o Documento Base do PROEJA ³⁸, já em sua introdução, expõe o processo de produção do Documento-Base que contou com a participação de representantes de escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da

³⁸ O documento é organizado em 7 partes: 1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil; 2. Percursos descontínuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado Brasileiro; 3. Concepções e Princípios de uma política pública de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na Modalidade de EJA; 4. Projeto Político-Pedagógico integrado; 5. O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): estrutura operacional; 6. O Decreto que implanta o PROEJA; e 7. Referências Bibliográficas.

universidade brasileira. A apresentação do documento se intitula “PROEJA: desafio pedagógico e político” e anuncia

A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: **a expansão da oferta pública de educação profissional;** o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de **formação integral do cidadão** – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura – e o **papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social** (BRASIL, 2006, p. 2).

Os princípios norteadores do PROEJA estão elencados no Documento Base Nacional e se constituem como “marco conceitual” que fundamentam este Programa, bem como as formas de organização para um currículo integrado em consonância com os pressupostos já estabelecidos para a Educação de Jovens e Adultos³⁹ (CORSO, 2009, p. 25).

São seis os itens que elencam os princípios do PROEJA. O primeiro deles é o princípio de inclusão da população em suas ofertas educacionais no sentido de permanência e sucesso desses alunos nas instituições escolares. A este respeito, Klein e Silva (2008) fazem uma análise crítica por considerarem que esta seria uma reafirmação das concepções presentes tanto em documentos governamentais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto em escritos como a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos (1999) que serve de diretriz a esta modalidade de ensino. Corso (2009) também destaca que

[...] o princípio de inclusão se refere à perspectiva de incluir os excluídos do sistema escolar. Neste caso a inclusão de jovens e adultos pela justificativa de que os jovens e adultos que não teriam concluído a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a este tipo de formação, em especial a formação técnica. Neste caso, esta proposta pode se constituir

³⁹ O documento base apresenta os fundamentos, as concepções e a forma operacional do programa, porém é nosso intuito investigar os princípios que consolidam os fundamentos deste programa. Para aprofundamento no tema, ler BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA. Documento Base*. Brasília, 2006.

como um avanço em relação a esta oferta de ensino na rede pública. No entanto, ela não apresenta a perspectiva de superar os obstáculos que causam esta exclusão, indicando, assim, mais uma vez, o caráter compensatório das políticas educacionais para a classe trabalhadora. Nesse contexto, concordamos com a análise de Kuenzer (2008) quando explica que no modo de produção capitalista as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, pois esta é a condição de existência do processo de acumulação do capital (CORSO, 2009, p. 25).

Na verdade, neste princípio, o documento está trazendo à tona a discussão sobre as causas da exclusão na escola, isto é, afirma que a escola não teria assegurado a permanência e o sucesso desses alunos:

[...] a inclusão precisa ser compreendida não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como esta inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2006, p. 27).

Decorrente do primeiro, o segundo princípio é referente à inserção orgânica da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Ou seja, este princípio deixa claro que essa inclusão é “assumir a integração entre estas duas modalidades de ensino como dever do Estado na perspectiva de educação como direito, e de um direito assim assegurado pela legislação em vigor” (CORSO, 2009, p. 26).⁴⁰

⁴⁰ Mesmo não tratando especificamente desta modalidade de ensino, A LDB 9394/96, em seus artigos 35 e 36, apresenta a possibilidade de o ensino médio preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas, desde que assegurada na formação básica. De modo a assegurar a Educação de Jovens e Adultos enquanto direito, os artigos 37 e 38 fazem referência às ofertas de ensino apropriadas às características dos alunos, jovens ou adultos, com trajetórias de vida diversas. E por fim, os artigos 39 e 40 também asseguram a formação profissional como direito a que todos os cidadãos podem ter acesso. Essas menções nos permitem afirmar que, apesar da LDB 9394/96 não tratar especificamente da integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, é possível quando se olha o conteúdo destes artigos, ora citados, visualizar esta integração. Porém, o fato da educação profissional aparecer em artigo à parte do ensino médio, nos faz crer que integração para o Estado fica a critério de “possíveis” interpretações, fato este muito claro nas avaliações realizadas por Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, dentre outros, sobre o Decreto nº 2.208/97. Para estes autores o Decreto 2.208/97, criado depois da LDB 9394/96 restabelece a dualidade do ensino e se caracteriza como uma regressão para o ensino médio técnico. Isso nos permite pensar que as leis e diretrizes básicas expostas na LDB 9394/96 seriam, pois insuficientes para garantir aos sistemas e às instituições de ensino esta integração⁵, e que este segundo princípio do Documento Base tem um conteúdo significativo quando se tem a preocupação de garantir a oferta pública desta integração (CORSO, 2009, p. 26).

Já o terceiro princípio menciona a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio. Ele nada mais é que uma reiteração do primeiro e do segundo princípio que defendem o ensino médio como etapa da educação básica. Sobre este princípio, Corso (2009) enxerga a educação (re)apresentada como via para o desenvolvimento societal. A autora ainda nos convoca para refletir se a educação básica tem sido pensada no sentido de básica como mínimo ou como base para a formação do sujeito enquanto cidadão.

O quarto princípio aborda o “trabalho como princípio educativo” e compreende o Ensino Médio na perspectiva de que o trabalho não está pautado diretamente pela ocupação profissional, contudo pela compreensão que a humanidade se produz pelo trabalho (BRASIL, 2006). Este princípio vem ao encontro da perspectiva que alguns autores (Ramos, Saviani, Frigotto, Silva) tem defendido: o ensino médio unitário.

Essa concepção também é decorrente do forte discurso associado à política de implantação do PROEJA no estado do Paraná, que vem apostando como forma de possibilidade de superar a dualidade entre a formação específica e a formação geral.

O quinto princípio do PROEJA ocupa-se da pesquisa como fundamento da formação do sujeito. Contudo, de acordo com Silva, Corso e Almeida (2008) apresenta-se como uma “contradição”, pois a pesquisa é anunciada como princípio, mas não retomada, com a ênfase necessária, no interior das proposições de organização do projeto pedagógico curricular.

O sexto e último princípio considera as condições geracionais de gênero e de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Ramos (2004) defende que o projeto unitário do ensino médio, mesmo não eliminando as singularidades dos diferentes grupos sociais, mostrando-se assim como “síntese do diverso”, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação enquanto prática social. Neste sentido, compreendemos este princípio como resultado de uma formação que tem em sua estrutura o trabalho como categoria principal.

Todos estes princípios estão incorporados pela política de implantação do PROEJA no estado do Paraná e estão presentes, também, no Documento Orientador. O Documento Orientador, assim denominado, é um documento

produzido pelo Departamento de Educação Profissional da SEED/PR e incorpora muitas das proposições do documento base nacional. Essa incorporação faz-se, na maioria das vezes, na íntegra do documento.

O documento orientador também afirma que essa política foi assumida em conjunto com o Departamento de Diversidade e de Educação Básica da mesma secretaria, já que é nesta secretaria que está sediada a Educação de Jovens e Adultos. Foi construído com a finalidade de orientar o processo de construção e implantação desta proposta no estado do Paraná. Portanto, serviu de documento base para elaboração das propostas pedagógicas de cada curso.

O que pode ser constatado a partir da análise do Documento Base é que o conjunto de seus princípios norteadores visa à integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 7).

O Programa vem sugerir a inserção de um modelo capaz de romper a histórica forma dual entre a educação geral e a formação profissional no sistema de ensino brasileiro. Para que isso se efetive, intenta um trabalho de modo que vise à integração, tendo como princípio norteador o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007).

As concepções e princípios do PROEJA representam a confluência da educação em três esferas, a saber: formação para atuação no mundo do trabalho (EPT), a maneira singular de se conceber a educação, levando em consideração as particularidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA) e por fim, mas não menos importante, a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica).

Quando se almeja integrar o ensino fundamental e a formação inicial para o trabalho é de extrema importância o conhecimento das particularidades que envolvem estas duas esferas.

A fim de tentar elucidar esta questão, o Documento Base traz alguns pressupostos importantes para a implantação do PROEJA, tais como:

- O jovem e adulto como trabalhador e cidadão.
- O trabalho como princípio educativo.

- As demandas de formação do trabalhador.
- Relação entre currículo, trabalho e sociedade.

Neste Programa, os cursos de educação profissional de nível médio são integrados ao Ensino Médio e duram em média três anos letivos. A idade mínima para participar do programa é de 21 anos e não há idade máxima.

De acordo com o Documento Base de 2007, os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicavam que, em 2003, 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com mais de 15 anos não concluíram o ensino fundamental e apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA. Como objetivo proclamado, O PROEJA pretende contribuir para a superação deste quadro da educação brasileira.

Diante destes expressivos números, o Governo Federal, como já indicamos, promulgou o Decreto nº 5.478/2005, que implementava o PROEJA. Este Decreto, por sua vez, seria substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 o qual introduziria novas diretrizes que ampliariam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

Pode-se afirmar pelo conjunto de documentos analisados, que o PROEJA tem como perspectiva anunciada a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Conforme o Documento Base de 2007, isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos, dentre outros.

Neste trabalho, nos aprofundaremos na análise do PROEJA através das categorias trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e evasão e avaliação, como já anunciamos a partir de um conjunto de dissertações produzidas no âmbito do Projeto de Pesquisa Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná.

4 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PROJETO DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ

*As idéias nada podem realizar. Para realizar as idéias são necessários homens que ponham a funcionar uma força prática.
A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores
Karl Marx*

Este capítulo será destinado, de fato, à análise das dissertações que constituem-se como objeto de estudo para cada uma das categorias que indicamos na introdução desta pesquisa, quais sejam: trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e evasão e avaliação.

4.1 Trabalho como Princípio Educativo

Nesta subseção, procederemos à análise de três dissertações componentes do Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná que se propuseram a discutir o trabalho como princípio educativo:

AS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO JUNTO A PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA: DA REPRESENTAÇÃO MORAL DO TRABALHO AO TRABALHO COMO AUTO-REALIZAÇÃO – Ângela Maria Corso

O objetivo desta pesquisa, defendida em 27 de abril de 2009 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi analisar a categoria *trabalho* no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Tomando como referencial de análise a teoria das representações sociais pelo enfoque de Henri Lefebvre, a autora realizou uma investigação acerca da categoria trabalho em fontes documentais. Ela também acompanhou e descreveu os encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, analisando tanto a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA quanto a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos que seriam ofertados nessa modalidade.

Procedeu-se, ainda, à realização de entrevistas semi-estruturadas com professores que atuam no Programa. Para a realização das entrevistas foi

utilizada a técnica proposta por Auler e Delizoicov que consiste na elaboração de um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática investigada.

Ângela Maria Corso justifica sua pesquisa partindo da premissa de que

O PROEJA tem anunciado como proposição para efetivação desta proposta de integração o “trabalho como princípio educativo”. Essa ênfase no trabalho como base para formação desses sujeitos está presente nos textos oficiais do PROEJA e, portanto, nos incita a investigá-la, pondo-nos a questionarmos como esta proposição é compreendida e ou representada pelos professores que atuam no PROEJA, já que a “materialização” desta proposição no âmbito escolar está a cargo do professor (CORSO, 2009, p. 11).

Tendo em vista que a categoria trabalho adquire diferentes sentidos pelos diferentes autores no trato das representações, Corso optou em dialogar com a teoria das representações de Henri Lefebvre⁴¹. Este autor trabalha a noção de representação sob uma perspectiva histórica e conceitual, investigando, ainda, a importância das representações na contemporaneidade. A autora, embasada em Almeida (2008, p. 22), entende que

[...] focalizar as representações com base em Lefebvre é entender que as representações dos indivíduos sobre si e sobre o mundo social e físico manifestam-se em seus discursos e em suas ações, são construídas ao longo da vida, e relacionam-se tanto aos conhecimentos que lhes são veiculados quanto às suas próprias vivências, sendo uma possibilidade de conhecer a realidade (CORSO, 2009, p. 12).

Nesta direção, a autora conseguiu delinear duas hipóteses norteadoras para sua pesquisa. A primeira delas discute que a proposição do trabalho na proposta curricular do PROEJA leva ao entendimento reduzido do conceito de

⁴¹ No processo de pesquisa sobre a produção pertinente ao objeto de estudo, Corso (2009) encontrou uma tese de doutorado com o título: *O olho da rua. As representações de trabalho de adolescentes: uma fábrica de calçados*, do Programa de Pós-graduação da USP, defendida no ano de 2002. Nesta pesquisa, a autora Alais Ribeiro Ávila trabalhou com o tema das representações sob o enfoque da teoria Lefebvriana. Naquele momento, este foi o único trabalho que Corso encontrou sobre o tema das representações numa perspectiva marxista, após a leitura deste trabalho, e também após a apresentação do projeto de pesquisa na disciplina de Seminário de dissertação, na qual apresentou a possibilidade de trabalhar com o conceito de representação em Henri Lefebvre, Corso delimitou suas buscas e leituras neste autor.

trabalho. Ao passo que a segunda analisa que o uso instrumental do conceito de trabalho e a não reconstrução histórica no âmbito da política levam a um esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo.

Tendo em vista que o trabalho é tomado como princípio educativo, Corso considerou importante investigar qual é a representação de trabalho em meio aos professores do PROEJA. A autora justifica tal pesquisa entendendo que para que a proposta se concretize, os professores devem ter compreensão da categoria trabalho e de suas contradições.

Ao delimitar o universo de sua pesquisa empírica, Corso (2009) tomou como estudo de caso o curso técnico em Administração. A escolha deste curso deu-se através do acompanhamento do processo de implantação do PROEJA no estado do Paraná, quando foi possível trazer alguns indicativos no que se refere à maneira como os professores trataram a integração curricular ao construírem as propostas pedagógicas dos cursos durante as oficinas promovidas pela SEED somado ao fato de este ser o curso mais ofertado no estado.

De acordo com Corso (2009), a oferta do curso de administração em 2008 deveria abranger 22 municípios. Entretanto, o que aconteceu foi que a demanda de alunos para o primeiro semestre de 2008 possibilitou a oferta em apenas 12 municípios. As escolas escolhidas a fim de compor a base empírica da pesquisa foram uma escola no município de Palmeira e uma escola no município de Curitiba.

Angela Maria Corso desenvolveu sua pesquisa seguindo algumas premissas:

- i) no campo das ciências, que possibilidades temos de orientar investigações tendo por referência a idéia de representação social?
- ii) qual a representação de trabalho que está incorporada nos documentos orientadores do PROEJA (Documento Base nacional, o Documento Orientador da SEED e a proposta do curso pesquisado)
- iii) de que forma as representações do trabalho se manifestam nas falas dos professores?
- iv) que representações de trabalho possuem os professores? (CORSO, 2009, p. 13).

Foram estas as questões responsáveis por definir os objetivos propostos pela pesquisa, quais sejam: a compreensão das representações sobre *trabalho* no âmbito do PROEJA, a identificação da concepção do *trabalho* que norteia os documentos oficiais do PROEJA, a apreensão das representações do *trabalho* dos professores e, por fim, mas não menos importante, a caracterização de algumas das peculiaridades próprias desta proposta de ensino.

Devido ao pouco tempo para a realização da coleta de dados nas escolas, uma vez que o Programa foi implantado em 2008 concomitantemente ao processo de formação, Corso justifica que não foi possível realizar observações da prática pedagógica dos professores. Entretanto, para ela, as representações de trabalho não estão presentes apenas nas falas desses professores, mas também em sua prática pedagógica.

Com a intenção de uma coleta de dados fidedigna para a análise do objeto de estudo, Corso optou por utilizar *entrevistas semi-estruturadas* com os professores, utilizando a técnica proposta por Auler e Delizoicov (2002). Esta técnica consiste na “elaboração de um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão” (CORSO, 2009, p. 14). A autora explica que estas situações podem ser criadas, ou até mesmo retiradas de jornais, livros científicos, livros didáticos e documentos oficiais. Ela optou em retirar trechos que fazem alusão à categoria trabalho, tomada pelo sentido de princípio educativo presente no Documento Orientador.

Corso distribuiu o resultado de sua pesquisa em três capítulos. No primeiro deles, embora pareça apenas descritivo, a intenção é oferecer subsídios para a compreensão do que é específico de sua pesquisa, as representações da categoria *trabalho* no âmbito do PROEJA. Ela promove a discussão sobre os princípios do ensino médio integrado, sobretudo, aqueles que se referem à proposição da articulação entre trabalho, ciência e cultura.

Na sequência, embasada nos Documentos que regem a implantação desta proposta e alguns dados do percurso percorrido para sua efetivação, Corso (2009) fala do PROEJA de forma sistêmica e do processo de implantação do Programa no estado do Paraná. Ainda, neste capítulo, Corso aponta algumas especificidades do processo de discussão e formação continuada dos professores do PROEJA neste estado.

A ênfase dada no processo de formação dos professores justifica-se pelo fato de a autora entender que em “toda mudança que se queira implementar na escola depende, também, do trabalho do professor e das suas concepções inerentes a respectiva mudança” (CORSO, 2009, p 15). Em outras palavras, caso os educadores não construam, de fato, a concepção e a prática educativa do “trabalho”, a proposta não passa de uma “intenção”.

No segundo capítulo, preocupada em entender como o conceito de *representação* poderia ser tratado no estudo de seu objeto de pesquisa e compreendendo o leque de concepções teóricas sobre o tema das representações, Corso realiza um estudo bibliográfico. Desta forma, ela inicia o capítulo dialogando com diferentes autores sobre o tema em questão e explica a partir da apresentação e caracterização das principais teorias das representações na atualidade, o porquê da escolha teórica e metodológica pela teoria das representações de Henri Lefebvre, que se deu a partir do estudo da obra “*A presença e a ausência: contribuição à teoria das representações*”.

Corso, ainda neste capítulo, apresenta o estudo da categoria trabalho em diferentes períodos e sociedades, com a finalidade de explanar o caráter histórico e dual desta categoria, sobretudo, na sociedade capitalista. A intenção é tratar da categoria *trabalho* como um conceito construído socialmente. Para tanto, a autora discute sobre “as representações da categoria trabalho em Marx e Lefebvre - com intenção de explicar porque o trabalho enquanto categoria definidora do indivíduo nas relações de produção é algo específico da sociedade capitalista” (CORSO, 2009, p. 16). O término deste capítulo é constituído de uma discussão teórica diante de uma das proposições do Documento Orientador do PROEJA – o *trabalho como princípio educativo*. A autora traz, neste momento, tanto os autores clássicos (Marx, Lukács e Gramsci) quanto os contemporâneos (Nosella, Ramos, Frigotto, Mézáros, Saviani).

No terceiro capítulo, o que podemos ver é uma análise da categoria trabalho nos documentos oficiais do PROEJA⁴² e o resultado final de suas entrevistas realizadas com os professores do curso técnico em Administração

⁴² Estes foram os documentos oficiais que deram subsídio à implantação no estado do Paraná: o Documento Base do PROEJA Nacional, o Documento Orientador da SEED-PR e a proposta do curso pesquisado (técnico em Administração).

cujo principal objetivo era abstrair as esferas de conteúdo presentes na categoria *trabalho*.

Os dados da pesquisa de Corso revelaram a maneira como os professores representam o trabalho, tanto na representação moral quanto na dimensão técnica. A autora chega à conclusão de que a maioria destes professores entrevistados tem uma representação próxima daquela que chamaríamos de *senso comum* do trabalho e ou ainda uma representação que afirma a dimensão técnica do trabalho, do trabalho qualificado como finalidade última para uma possível ascensão econômico-social do indivíduo (CORSO, 2009, p 118).

O mesmo suporte teórico que fundamentou as representações serviu à análise da categoria trabalho, pois ao destacarmos que o capitalismo vale-se igualmente do recurso das representações para justificar a realidade desigual do mundo produtivo, evidenciamos que as representações resultam de uma atividade, ou da vivência singular de cada indivíduo, de um grupo, ou de uma classe, em um determinado contexto (LEFEBVRE, 2006). Assim, a crise do trabalho e as novas determinações do mundo social e produtivo aparecem no discurso dos professores entrevistados, em especial, ao argumentarem sobre o trabalho qualificado como forma de ascensão social (CORSO, 2009, p. 118).

Ainda, pôde-se observar, por meio das entrevistas, que as representações dos professores apontam para limites e avanços no entendimento da proposta do PROEJA no Estado do Paraná.

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO – Mayara Cristina Pereira Yamanoe

Na dissertação intitulada “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Reflexões acerca do trabalho como princípio educativo”, vinculada à pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, Mayara Cristina Pereira Yamanoe inicia a discussão considerando que, na sociedade capitalista, a categoria trabalho é capaz de

assumir diferentes sentidos que, conseqüentemente, geram diferentes perspectivas de educação. Desta forma, com o intuito de entender de que maneira esta categoria pode ser assumida pelo PROEJA, a autora problematiza:

No modo de produção capitalista, a formação para o trabalho passou a ser sinônimo de formação profissional, em que o trabalho é considerado hegemonicamente em sua função econômica de produção de capital, a qual tem como base a exploração de uma classe (a trabalhadora) por outra (a proprietária). Com a complexificação das relações sociais de trabalho advindas do avanço das forças produtivas se faz necessária a reorganização político-ideológica das formas de educar o trabalhador (YAMANOE, 2011, p. 5).

Respalda em Ramos (2006), afirma que

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2006, p. 37-38).

Yamanoe compartilha do entendimento de Ramos na compreensão de que “[...] tais mudanças no aspecto produtivo influíram sobre as teorias educacionais que passaram a destacar a categoria competência⁴³ como orientadora da formação para o trabalho”. Ramos afirma que a noção de

⁴³ Marise Ramos (2006), no livro “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação” aprofunda o assunto, apresentando os principais conceitos sobre a pedagogia das competências e analisando a reforma educacional da década de 1990 no Brasil. Kuenzer (2005) salienta que a introdução do conceito de pedagogia das competências não correspondeu a um projeto socialista de sociedade, não fez parte dos debates nas escolas e foi inserido, primeiro, na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional. Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica (KUENZER, 2005, p. 21).

competência integra-se à reforma educacional brasileira com a aprovação da LDB 9.394/1996 e que “[...] A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (2006, p.131). Com isso, podemos entender que a educação é direcionada para o trabalho como elemento de adaptação às necessidades do capital, ou seja, o trabalho pode ser considerado fundamento da prática educativa, mas apenas em seu sentido econômico.

Yamanoe destaca que a concepção de Gramsci vai de encontro a esta perspectiva individualista e de adaptação da sociedade capitalista porque tem em vista o entendimento dos fundamentos do trabalho como elemento de “emancipação humana”. De acordo com a autora, para Gramsci, a educação para o trabalho não deve estar restrita apenas à adaptação do trabalhador às funções profissionais, mas deve representar, acima de tudo, a “re-significação da função profissional compreendida sob a perspectiva de transformação do real e não a sua mera manutenção, ou seja, o entendimento de que o trabalho social não está atrelado somente às funções profissionais para o modo de produção” (YAMANOE, 2011, p. 6).

São estas as premissas presentes na dissertação de Yamanoe que visava à identificação da concepção de formação humana que o PROEJA se refere, buscando entender de que modo essa política educacional reconhece a categoria trabalho no âmbito educacional.

Yamanoe parte da consideração dos aspectos da unificação entre ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos, da proposta de integração dos conhecimentos presentes nas orientações oficiais para o PROEJA e da opção pelo trabalho como princípio educativo. A autora tem como principal objetivo em sua pesquisa a problematização do *trabalho como princípio educativo no PROEJA*, “pressupondo que as condições materiais da escola não são dadas a priori, mas sim, constituídas historicamente” (YAMANOE, 2011, p. 7).

Tendo em vista o cumprimento de seus objetivos, Yamanoe traça um breve percurso da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresentando os elementos históricos e políticos que levaram à implantação do PROEJA e estabelece relações entre as categorias trabalho e

educação, compreendendo o trabalho como princípio educativo em Gramsci a fim de problematizar essa categoria na sua relação com o PROEJA.

Para realizar essa pesquisa, a perspectiva que orienta a produção de conhecimento acerca do trabalho como princípio educativo no PROEJA pauta-se no método materialista histórico e dialético que a compreende como produto da atividade humana, resultado do trabalho social.

O conhecimento é oriundo das práticas produtivas e das relações sociais no mundo do trabalho. Sendo assim, é possível afirmar que não há separação entre campo teórico e campo prático, visto que a produção do conhecimento só é possível *na e pela* transformação da natureza e da sociedade por meio do trabalho humano. Diante disso, é necessário compreender a produção do conhecimento inscrita na história, em dada sociedade organizada sob determinado modo de produção.

O estudo de Yamanoé pressupõe compreender as relações de produção na sociedade capitalista e, por conseguinte, a produção do conhecimento nesse contexto. Mas antes disso é preciso entender o trabalho tanto em seu sentido histórico quanto no sentido ontológico, uma vez que é a partir do trabalho que foi possível ao ser humano sistematizar o conhecimento e, assim, produzir ciência.

A autora entende que “o conhecimento e sua sistematização partem do real e não de um plano subjetivo”. Por isso, ela toma uma postura materialista acerca do conhecimento, visto que o mesmo é produto do real e da compreensão humana sobre o mesmo (YAMANOÉ, 2011, p. 14). O real é histórico e dialético, isto é, está “intimamente atrelado às formas de organização social dos homens e em movimento constante”. Deste modo, a realidade não é imutável, acabada, mas, um processo contínuo de transformação à qual o conhecimento está atrelado.

Afirmando a necessidade de identificar o que é o PROEJA em sua aparência, compreendendo o que esse Programa afirma e o que ele nega enquanto formação pelo e para o trabalho e, a partir disso, sintetizar quais são as suas possibilidades para a educação dos trabalhadores, Yamanoé conclui que a investigação sobre o PROEJA e a concepção de trabalho como princípio educativo só é possível desde que este seja compreendido em sua totalidade,

considerando os seus elementos negativos e afirmativos (YAMANOE, 2011, p. 8).

As discussões apresentadas nos dois primeiros capítulos da dissertação de Yamanoe (2011) buscaram problematizar o trabalho como princípio educativo no PROEJA. A autora argumentou, no primeiro capítulo, como se constituiu a política do PROEJA e, no segundo capítulo, a relação entre trabalho e educação e a concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo, tentando identificar as possibilidades de realização desta concepção por meio do método da mediação dialética.

De acordo com a autora, a integração curricular que permite aos cursos técnicos uma formação científica e a defesa de eixos norteadores para a proposta pedagógica (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) aponta outra perspectiva de formação de trabalhadores, diferente da histórica dicotomia refletida nas políticas educacionais brasileiras, ao menos no aspecto formal.

Segundo Ramos (2008), a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária que considera a educação de qualidade como um direito de todos à apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Esse pressuposto remete à negação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e a afirmação de que é preciso uma educação unitária em que “[...] todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008).

Para tanto, é fundamental a compreensão do trabalho como princípio educativo, ou seja, a compreensão de que os conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela ciência constituem-se instrumentos de produção da existência humana, por meio dos quais os homens assumem as formas históricas de seu tempo. Nesse sentido, o homem é considerado em sua totalidade histórica, o que, para Gramsci, significa entender que “não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens*” (2006, p. 53). Sendo assim, a integração aponta para a possibilidade de superar a cisão no que concerne à transmissão dos conhecimentos da dicotomia estabelecida entre o saber e o saber fazer, possibilitando o domínio dos conhecimentos oriundos das práticas produtivas.

Nestes termos, a proposta de integração em questão defenderia, além da unificação entre modalidades educacionais, a integração entre a formação geral e a formação técnica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nessa perspectiva, o trabalho é princípio educativo já que a constituição da escola unitária defendida por Gramsci indica a necessidade de superar a divisão entre formação intelectual e formação técnica.

A discussão realizada por Yamanoe (2011) buscou retomar alguns debates no campo da educação no que se refere à educação profissional, problematizando-a na sociedade capitalista. O percurso histórico das políticas de educação profissional no Brasil e a proposta de integração a partir do Decreto 5.154/2004 permitem algumas reflexões necessárias à discussão acerca da relação entre trabalho e educação.

Essas reflexões apontam para duas questões principais. A primeira é que essa relação é ontológica e histórica. Isso nos permite entender que ontologicamente a educação era *pelo* trabalho e que este constituía-se no princípio educativo, ou seja, no elemento orientador da transmissão e apropriação de conhecimentos, sistematizados ou não. Entretanto, com o movimento inevitável das sociedades, historicamente a relação trabalho-educação acompanhou a divisão social e técnica do trabalho e, por consequência, na sociedade capitalista, a divisão entre capital e trabalho. Nesse contexto, a educação deixou de ser estritamente intrínseca ao trabalho e passou a ser também a preparação para o trabalho.

A outra questão que o debate em torno da relação trabalho e educação permite levantar, segundo Yamanoe, decorrente da anterior, é o fato de que na sociedade capitalista foi possível estabelecer a existência da educação profissional, isto é, de uma modalidade educativa que tivesse por finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. Nesse sentido, a defesa da educação profissional, mesmo que integrada, está totalmente associada ao modo de produção que separa a educação do trabalho, visto que o trabalho assume o caráter de exploração de uma classe por outra. Sendo assim, apesar de uma proposta que vise superar a dualidade estrutural na educação, a mesma não se torna possível sem a superação do modo de produção que gera essa dualidade.

A autora parte do entendimento de que, nesse sentido, as políticas educacionais traçadas no Brasil com a possibilidade de integrar a educação profissional à formação geral (educação básica) e, ainda, de unificá-las à modalidade de educação de jovens e adultos não garantem o fim de formações diferenciadas para as diferentes classes, já que essa divisão está posta socialmente. Entretanto, tais políticas constituem uma possibilidade para a classe trabalhadora, no sentido de acessar os conhecimentos cientificamente elaborados, acumulados historicamente, resultado do trabalho social.

É válido ressaltar também que, para a autora ora analisada, a integração curricular, ou seja, a política educacional não é garantia de integração de conhecimentos na prática educativa e que isso se constitui em um desafio para a implementação dos cursos técnicos integrados à educação básica. Sendo assim, a educação dos trabalhadores deve ser crítica e científica, já que a apropriação dos fundamentos das práticas produtivas é indispensável ao processo de tomada da consciência de classe, fundamental para a produção de condições objetivas de transformação da sociedade.

Considerando essas questões, Yamanoe conclui que as possibilidades inscritas na categoria trabalho como princípio educativo se dão apenas no trabalho educativo que, apesar dos limites da sociedade pautada no modo de produção capitalista, ainda se constitui em um campo de autonomia na opção teórico-metodológica do professor, considerando o trabalho coletivo, a organização da estrutura escolar, a garantia de investimentos, entre tantos outros elementos fundamentais ao trabalho educativo.

A autora aponta, entretanto, que essa compreensão não deve atribuir ao professor em sua prática em sala de aula a responsabilidade pela integração dos conhecimentos ou formação da consciência revolucionária. Mesmo porque objetivamente não seria possível, dadas as frágeis condições de formação inicial e continuada de professores bem como a desvalorização enquanto categoria profissional que atinge esses trabalhadores.

A dissertação de Yamanoe (2011) reitera que o método é possibilidade e, por meio dele, a prática educativa pode pautar-se no trabalho como elemento norteador da apropriação de conhecimentos mesmo que a superação da sociedade de classes não tenha se realizado, como defendem alguns

teóricos. A superação da sociedade é apontada como uma necessidade e uma necessidade urgente.

Segundo Yamamoe, é fundamental que os educadores comprometidos com uma prática educativa transformadora, ou seja, causa da classe trabalhadora, exerçam, na contradição, o debate teórico e defendam avanços, mesmo diante de tantos retrocessos que o capitalismo nos impõe. É indispensável analisar o que é possível, no campo educacional, sem ilusões salvacionistas, mas pautados no entendimento de que Gramsci tinha razão ao afirmar: “Instruí-vos, porque temos necessidade de toda a nossa inteligência; agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo; e organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força” (Gramsci).

Para Yamamoe, o PROEJA ainda não supera a dicotomia estabelecida entre o saber e o saber fazer, que possibilitaria o domínio dos conteúdos provenientes das práticas produtivas. Em outras palavras, há ainda um distanciamento entre o preconizado nos Documentos Norteadores e a implementação propriamente dita do Programa nas escolas paranaenses.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCUSSÕES ACERCA DO CONHECIMENTO – Renata Cristina da Costa Gotardo

A dissertação “A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento”, defendida em março de 2009 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, por Renata Cristina da Costa Gotardo, problematizou a categoria conhecimento no PROEJA. No decorrer da pesquisa, Gotardo destaca que para haver a crítica ao capital, por parte da classe trabalhadora, é necessário o acesso ao conhecimento.

A intenção de pesquisa de Renata Cristina da Costa Gotardo é a análise do conceito de conhecimento encontrado nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora, sobretudo aquele pretendido pelas políticas que visam à integração curricular, nas esferas estaduais e nacionais. Como política, a autora faz referência ao Ensino Médio Integrado e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) cujo

objetivo é integrar o conhecimento da formação geral com o da formação específica de modo a criar uma proposta curricular, isto é, o “currículo integrado” que visa à “superação da fragmentação entre os conhecimentos necessários à inserção dos discentes no mundo do trabalho (técnica) e aqueles que possibilitam uma compreensão da ciência (teoria)” (GOTARDO, 2009, p. 9).

É através de análise documental de fontes primárias e secundárias que a investigação de Gotardo foi desenvolvida. Como fontes primárias, ela utilizou-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996); do Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997; do Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004; do Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006; dos documentos emanados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED: “Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos” e “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar”. Realizou, também, coleta de dados a partir do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, do qual ela era bolsista.

A pesquisadora destaca que o exame da legislação foi relevante na medida em que indicou as “matrizes teóricas que orientam leis e decretos e as possibilidades e limites de atuação existentes no sentido da formação que defendemos” (GOTARDO, 2009, p. 20) e a coleta de dados forneceu elementos importantes para elucidar a política de integração curricular no Estado do Paraná.

Como fontes secundárias, Gotardo utilizou-se da bibliografia alusiva ao tema, sobretudo estudos e pesquisas referentes ao período da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional (1997-2004), à reestruturação do trabalho e à concepção de conhecimento numa perspectiva materialista histórica.

A dissertação de Gotardo está dividida em três capítulos. No primeiro deles, ela busca tecer considerações a respeito da forma como os seres humanos, ao produzirem a sua vida através do trabalho, produzem também conhecimentos, apontando as especificidades do modo como o capitalismo organiza o trabalho e as implicações dessa organização para a classe trabalhadora e para a educação a ela destinada.

No segundo capítulo, a autora investiga o conceito de conhecimento que orienta as políticas do Ensino Médio Integrado e do PROEJA, no âmbito federal, a partir da análise dos decretos, das resoluções, dos pareceres e das diretrizes curriculares que versam sobre a integração da Educação Profissional e Educação Básica, visando, assim, à compreensão da *integração* a partir da legislação e esta a partir das relações de produção vigentes, que orientam as formas de ofertar a integração entre Educação Profissional e Educação Básica⁴⁴.

O terceiro e último capítulo tem como objetivo a avaliação do processo de implantação do currículo integrado no Estado do Paraná, a sua coerência com o modelo proposto pela legislação federal, as possibilidades e os limites da formação integrada, os avanços conquistados até o momento no que diz respeito à implantação de um currículo que pretende integrar a formação geral à formação para o trabalho e possíveis caminhos que ainda necessitem ser percorridos.

Para tanto, Gotardo analisa a política adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), como tentativa de implementação do Ensino Médio Integrado e do PROEJA numa perspectiva que busca o trabalho como princípio educativo, pretendendo contribuir para que os sujeitos possam ter mínimas condições de acesso ao mundo do trabalho, mas, para que, além disso, possam compreender a sociedade da qual fazem parte (GOTARDO, 2009, p. 21).

Os conhecimentos ditos técnicos são normalmente entendidos como aqueles imprescindíveis para se desenvolver uma determinada “atividade laboral” e, de acordo com Gotardo (2009), restringem-se ao “saber fazer”. Já os conhecimentos definidos como teóricos que não se vinculam diretamente ao “fazer” limitam-se ao “saber pensar”. A autora parte do pressuposto de que o conhecimento entendido como técnico é aquele que tem vinculação com a

⁴⁴ Gotardo considera o “embate teórico” no interior do pensamento pedagógico brasileiro como a melhor denominação para o conhecimento pretendido pelo currículo integrado. Termos como politecnia, conhecimento tecnológico, formação unitária são discutidos frequentemente. A este respeito, Dermeval Saviani e Paolo Nosella travam, em 2007, um debate sobre o termo que melhor explicita a formação pretendida para a classe trabalhadora, na Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34., mas não é a intenção de Gotardo enveredar por essa discussão, pois sua preocupação diz respeito ao conhecimento que se pretende garantir à luz da categoria *práxis*.

atividade prática do sujeito, porém sem estar desvinculado do conhecimento teórico.

Ela explicita, ainda, que este movimento entre teoria e prática é o que, de fato, nos possibilita compreender a ciência como produto e, concomitantemente, como fundamento da prática. De modo a legitimar sua premissa, Gotardo cita Mao Tse-tung:

Pela prática, descobrir as verdades e, igualmente pela prática, confirmá-las e desenvolvê-las. Passar ativamente do conhecimento sensível ao conhecimento racional; depois, passar do conhecimento racional à direção revolucionária, para transformar o mundo subjetivo e objetivo. A prática, o conhecimento, e novamente a prática e o conhecimento, essa forma, na sua repetição cíclica, é infinita. [...] Tal é, no seu conjunto, a teoria materialista-dialética do conhecimento, tal é a concepção materialista-dialética da unidade do conhecimento e da ação (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 36).

Assim, podemos entender a teoria e a prática como uma “unidade que permite produzir e validar o conhecimento” (GOTARDO, 2009, p. 9). E como indica Mao Tse-tung, o conhecimento deve provocar a transformação do mundo subjetivo e objetivo. Em outras palavras, deve causar uma mudança tanto no sujeito quanto na realidade da qual ele faz parte, numa “repetição cíclica e infinita”, pois saber/explicar a realidade não é suficiente, é preciso modificá-la a partir do conhecimento adquirido.

Para a autora, este conhecimento é resultado da ação prática que, por sua vez, tem na teoria o seu fundamento. E neste sentido, o método materialista histórico-dialético nos auxiliaria na compreensão de que os conhecimentos produzidos a partir do trabalho humano e conseqüentemente incorporados pela humanidade contribuem para o “aprimoramento do próprio processo de trabalho e para a produção de novos conhecimentos e processos” (GOTARDO, 2009, p. 10). Ou seja, ao produzir sua vida por meio do trabalho, os homens estão produzindo também conhecimentos.

A filosofia marxista sustenta que a questão mais importante não é compreender as leis do mundo objetivo e poder, por isso, explicá-lo, mas sim utilizar o conhecimento dessas leis para transformar ativamente o mundo. [...] O conhecimento começa pela prática; e, uma vez adquirido o conhecimento teórico

através da prática, é preciso levá-lo de novo à prática (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 28).

Gotardo entende que a ação-reflexão-ação é “uma propriedade do ser humano, o qual, pelo ato do trabalho, age conscientemente para alcançar determinado fim” (GOTARDO, 2009, p. 10), pois trabalhando, o homem modifica a natureza e a si próprio, produz conhecimento e o utiliza novamente na ação prática, o que na teoria materialista histórico-dialética, recebe o nome de *práxis*.

Assim sendo, não seria possível separar teoria e prática. Na sociedade capitalista, o que ocorre, segundo a autora, é uma espécie de “cisão” entre as duas (teoria e prática) resultantes da organização do trabalho nesta sociedade.

Gotardo destaca que tanto no PROEJA quanto no Ensino Médio Integrado, a integração curricular (teoria e prática unidas na educação profissional) aparece como um dos principais objetivos. Este, segundo ela, já pode ser considerado um avanço, já que até 2004 essa educação (profissional) era ofertada desvinculada do ensino médio de formação geral⁴⁵.

De acordo com Gotardo, esta integração pretende “lançar bases para um ensino que possibilite ao aluno compreender a sua atuação “técnica” por intermédio da reflexão “teórica” ou, ainda, possibilitar a compreensão da íntima relação entre teoria e prática social, através do conhecimento veiculado na modalidade integrada” (GOTARDO, 2009, p. 11).

E foi justamente esta possibilidade de integração instituída por meio da legislação que despertou em Renata Gotardo o interesse de pesquisar o *conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora*.

Em sua introdução, a autora explica como o tema foi se constituindo ao longo do processo de seleção e, posteriormente, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNIOESTE. Embora o tema estivesse definido, a especificidade do estudo e a metodologia ainda não estavam delineadas. Gotardo relata que com o decorrer das aulas e o processo de orientação, a categoria “conhecimento” foi delimitada como objeto a ser investigado. Mas a partir de então, surgiu a primeira questão: — Qual conhecimento? Não interessava à autora pesquisar “os conteúdos que

⁴⁵ O Decreto Federal nº 5.154/2004 foi o responsável por possibilitar a integração curricular.

compõem os diferentes currículos dos cursos, mas, sim, a perspectiva teórico-filosófica pertinente à *integração do conhecimento*” (GOTARDO, 2009, p. 12).

É na educação formal e na instituição pública estatal que Gotardo pesquisa e explicita as contradições e as mediações que podem estar presentes nas políticas educacionais que propõem integrar o conhecimento por meio do currículo integrado, pois para ela

[...] a escola, espaço formal de transmissão/assimilação de conhecimentos, pode e deve contribuir para a sua veiculação numa perspectiva integrada, que possa não apenas colaborar para a manutenção da ordem econômica vigente, mas também para o seu questionamento, ou seja, à luz da categoria práxis, afirmamos a possibilidade de ação-reflexão-ação para a transformação da subjetividade e também da objetividade (GOTARDO, 2009, p. 12).

A autora parte do princípio de que, isoladamente, a educação e o conhecimento não são capazes de transformar a realidade. Emancipar econômica e politicamente a classe trabalhadora exige a transformação da sociedade atual que, por sua vez, se dará através da mudança no modo de produção capitalista. Somente em uma sociedade onde há a socialização do trabalho e de seus produtos e onde o ser humano seja mais valorizado do que a acumulação de capital, ou seja, apenas com a transformação no modo de produção, é que poderemos estabelecer novas formas de utilizar, de veicular e até mesmo de construir o conhecimento.

Para Gotardo, as armas de luta contra o capitalismo são forjadas no interior dessa sociedade e, por isso, há de se defender o conhecimento veiculado na escola pública como mais uma das ferramentas necessárias ao trabalhador.

A autora recupera Neves (2005) ao constatar que a escola vem se configurando como um dos espaços promotores da consolidação da hegemonia da classe dominante,

[...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de

novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes (NEVES, 2005, p. 105).

Desta forma, não seria exagero algum afirmar que a escola é uma das instituições utilizadas pelo capital para a sua reprodução. Exemplo disso é quando vemos que as demandas do modo de produção tem exigido que a escola forme o “tipo” de homem indicado pela autora supramencionada, aquele que perpetua a hegemonia do Estado burguês. Assim como as demais instituições burguesas, a escola de massas, também cumpre um papel definido pela burguesia. Porém, com sua pesquisa, Gotardo chega à conclusão de que embora a sociedade capitalista seja composta por duas classes fundamentais e que o proletariado seja a classe dominada, esta pode imprimir à escola algumas de suas demandas.

Pois como constata Frigotto, a escola é um espaço de disputas e é

[...] concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou das classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. [...] A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade [...] (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Em sua dissertação, Gotardo defende que os conhecimentos veiculados no espaço escolar podem constituir-se como “elementos mediadores para a construção da luta na direção de uma formação que supere a fragmentação, em direção a um conhecimento que contribua para o questionamento do sistema capitalista” (Gotardo, 2009, p. 13). A autora avalia que a *integração* curricular é capaz de possibilitar condições de embate, no interior da escola, visando a uma formação que esteja menos atrelada aos interesses e às exigências do mercado e da hegemonia dominante.

Para cumprir os objetivos de sua pesquisa⁴⁶ e fornecer a precisa dimensão do seu objeto, Gotardo optou em analisar as Diretrizes Curriculares,

⁴⁶ Gotardo elenca como objetivos específicos de sua pesquisa: 1) analisar o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Integrado e

em âmbito nacional e estadual⁴⁷, pois nelas está contida a concepção de educação e o “modelo” de homem a ser formado, através da indicação, em linhas gerais, de quais conhecimentos devem ser veiculados.

O que encontramos na dissertação não é uma análise, de fato, do conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora que avaliaria a legislação que regulamenta o Ensino Médio Integrado e o PROEJA por ela mesma, mas sim uma análise dos “determinantes” que não estão diretamente relacionados ao objeto de estudo, mas que são imprescindíveis para a apreensão da sua totalidade.

Visando à apreensão da totalidade, um dos elementos norteadores para a pesquisadora é a constatação de que a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas faz com que a educação da classe trabalhadora se configure de uma forma específica a desempenhar sua função social – trabalhar.

Mostrando-se como uma forma possível de se compreender a realidade como essencialmente contraditória e em constante processo de transformação, a forma dialética de análise é utilizada na dissertação abordada. Assim, há a constatação de que “a categoria *luta de classes* deve ser explicitada com o maior número de elementos possíveis, para que tenhamos realmente a dimensão de como a luta capital/trabalho implica uma formação educacional específica” (GOTARDO, 2009, p. 14).

Da mesma maneira, outra categoria utilizada por Gotardo ao longo da pesquisa é a *mediação*, por ela considerar a educação como um dos elementos mediadores das relações na sociedade capitalista. A educação formal constitui-se como elemento construído pelo homem com o intuito de mediar as suas relações sociais. A falta de acesso aos bens produzidos socialmente é um aspecto limitador de construção de humanidade e a

PROEJA, tal como expressas na legislação inerente a tais políticas; 2) analisar a articulação entre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Integrado e PROEJA e o processo de reestruturação do trabalho; 3) analisar a coerência entre as políticas propostas pelo governo federal para o Ensino Médio Integrado e PROEJA, e a sua implementação como política pública no Estado do Paraná.

⁴⁷ Os documentos utilizados para esta análise foram “Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos” e “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”.

educação, concebida enquanto bem social, é capaz de possibilitar a humanização do homem, assim como qualquer outro instrumento mediador criado.

Outra categoria de análise utilizada por Gotardo é a *contradição*. Esta categoria é a responsável por possibilitar a ocorrência de mudanças no seio da sociedade,

[...] isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 43 apud GOTARDO, 2009, p. 15).

Gotardo considera que uma “especificidade e também contradição do fenômeno educacional seja o duplo papel da educação em qualquer sociedade” (GOTARDO, 2009, p. 16), isto é, a função de reproduzir e de transformar as relações existentes de maneira concomitante. Ela não entra no mérito daquilo que é necessariamente bom ou ruim da reprodução ou da transformação, pois considera que todo processo educacional deve necessariamente reproduzir em alguma medida, entendendo que os homens já construíram um “acúmulo de conhecimentos e formas de organização que possibilitaram a sua perpetuação ao longo da história, possuindo um acúmulo de elementos mediadores, dentre eles, a própria educação” (GOTARDO, 2009, p. 16). E estes elementos devem ser repassados aos indivíduos que nascem. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos e formas de se relacionar/produzir a vida são necessariamente transformados a partir da sua incorporação e superação.

Sem dúvida, na atual conjuntura, a classe trabalhadora tem tido na escola⁴⁸, isto é, na educação formal, um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento. Resta-nos saber em que medida este conhecimento pode ser avaliado tendo em vista a contradição antes explicitada: conservar/transformar a sociedade. Se por um lado, esse conhecimento, como já apontado

⁴⁸ Gotardo entende a escola como sendo a instituição responsável pela sistematização e pela veiculação dos conhecimentos construídos ao longo do tempo. Em outras palavras, a escola é o espaço mediador do conhecimento e negá-lo como importante a qualquer uma das classes – trabalhadores ou burgueses – é desconsiderar a necessidade de mediação dos bens culturais produzidos e, portanto, negar aos indivíduos elementos humanizadores (GOTARDO, 2009, p. 16).

anteriormente, necessita ser veiculado para que o trabalho possa continuar ocorrendo, por outro, serve como base para a construção de novos conhecimentos e formas de trabalhar, que podem vir a contribuir para a transformação do próprio processo de trabalho e até mesmo para a construção de um novo modo de produção.

Sendo assim, Gotardo parte dos seguintes questionamentos:

- Como entender a *contradição*, a partir da *integração* curricular?
- É possível integrar aquilo que está cindido no processo de trabalho – conhecimento e prática?
- Em que medida, nessa sociedade, a *integração do conhecimento* é possível?

A autora afirma que os conhecimentos adquiridos no ensino médio profissional contribuem para a inserção dos indivíduos diretamente no processo de trabalho da sociedade capitalista, o que pode ser considerado como uma das dimensões que reproduzem as relações sociais vigentes. Já o desenvolvimento de uma nova técnica a partir da já conhecida poderia ser indicado como a dimensão transformadora, no entanto não para além dessa sociedade. É neste momento que a autora se questiona: – Quais as mediações possíveis no interior desse processo, para a aquisição de conhecimentos que possam contribuir para a emancipação humana?

O que acontece, segundo a autora é que, na sociedade capitalista, o conhecimento bem como o processo de trabalho, encontra-se de forma fragmentada.

O desenvolvimento das relações sociais e a divisão em classes ocasionam a divisão do conhecimento produzido, fazendo com que se possa trabalhar sem necessariamente se ter o controle do processo de trabalho, sem possuir o conhecimento das relações que dele emanam. A forma como o trabalho está organizado possibilita o parcelamento de tarefas e a pré-definição de como e em quanto tempo se deve produzir e permite ao empregador planejar e organizar todo o processo, o que faz com que o trabalhador não necessite pensar sobre ele. Mesmo considerando o fato de que nenhum trabalho é unicamente intelectual, assim como nenhum é meramente manual, a apropriação do conhecimento por parte do trabalhador nessa sociedade é fragmentada, uma vez que, do ponto de vista do capital, o sujeito não necessita conhecer, mas fazer (GOTARDO, 2009, p. 17).

Na educação formal, é o currículo que expressa os conhecimentos subsidiados pelas Diretrizes Curriculares. Estes, por sua vez, resultam historicamente de um “determinado momento de desenvolvimento das forças produtivas, não sendo, portanto, definidos *ad eternum*” (GOTARDO, 2009, p. 18). Desta maneira, avaliar os motivos que levam à defesa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, de determinados conhecimentos em detrimento de outros, pressupõe analisar as relações de trabalho que determinam o modo de acumulação atual. Ao examinarmos a legislação para além dela mesma, podemos entender que a vontade dos sujeitos isoladamente ou a simples proposição legal não são suficientes para fazer valer um “modelo” educacional.

Gotardo chama atenção para o fato de que a partir dos anos 1990, o regime de acumulação impôs à escola brasileira demandas específicas. Sem romper com o capitalismo, as novas formas de organizar a produção passaram a ter especificidades diferentes, o que, conseqüentemente, demandou uma “legislação específica para a regulamentação do ensino, em todos os níveis e modalidades” (GOTARDO, 2009, p. 18). E é nesta conjuntura de reorganização do capitalismo que a constituição de novas Diretrizes Curriculares é inserida pretendendo garantir a continuidade da acumulação e da exploração de classe.

Gotardo (2009) conclui seu trabalho entendendo que “é fundamental uma escola que tome o trabalho como princípio educativo e permita à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos fundamentais à compreensão da realidade a fim de transformá-la” (p. 103) e que o ensino médio integrado se constitui como a “[...] síntese possível para esse processo”, mas a autora evidencia que “[...] não há possibilidades de unir, na escola, aquilo que está cindido no processo de trabalho” (Idem).

A autora conclui que os ganhos para a classe trabalhadora ocorreram através do PROEJA, já que houve

[...] a promoção de uma formação política aos educadores pelas discussões coletivas do currículo; a possibilidade de os filhos dos trabalhadores e também de jovens e de adultos terem uma terminalidade no ensino médio e, ao mesmo tempo, uma formação que possibilita o prosseguimento de estudos e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho; o concurso

público para professores, que permite uma continuidade no trabalho pedagógico (GOTARDO, 2009, p. 111).

Entretanto, a autora indica, também, os limites que o Programa apresenta, tais como:

[...] a previsão de carga horária para o planejamento interdisciplinar, a formação pedagógica para que os professores compreendam as categorias fundantes para a construção do currículo integrado, a superação das concepções que se atrelam ao capitalismo, ao menos no documento orientador, são todas ações que só dependem do redimensionamento da política educacional no Estado (GOTARDO, 2009, p. 111).

Os demais desafios, para a autora, apenas serão superados com a superação da sociedade de classes, uma vez que apenas numa sociedade fundada sobre outras bases é que seria possível "construir uma educação omnilateral, que unifique efetivamente ciência, cultura e trabalho para a promoção do desenvolvimento pleno de todos os seres humanos" (GOTARDO, 2009, p. 111).

4.2 Currículo Integrado

O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE SEMIFORMAÇÃO – Eloíse Medice Colontonio

A dissertação intitulada "O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação" defendida por Eloíse Medice Colontonio, em 2010, na Universidade Federal do Paraná, apontou os princípios políticos e pedagógicos que compõem o PROEJA em nível nacional e, principalmente, no estado paranaense.

A autora recupera que estes princípios foram sintetizados no Documento Base para o PROEJA, produzido pelo MEC em 2006 e reformulado em 2007 e, para a Secretaria de Educação deste estado, foi elaborado o Documento Orientador para o PROEJA em 2007. Os cursos do PROEJA no Paraná, que estão sendo ofertados desde 2008, com três anos de duração e carga horária

de, no mínimo, 2400 horas, normalmente, são ofertados no período noturno em escolas que já possuíam o ensino médio integrado ou o subsequente.

Colontonio destaca que dentre vários aspectos a serem observados e analisados no PROEJA, o currículo de ensino médio entrou em um debate marcante nas políticas curriculares para a educação básica e profissional, sobretudo com as discussões e proposições originárias da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

As reformas curriculares para o ensino médio que sucederam à nova Lei, “representam embates políticos e teóricos traçados diante da oposição entre educação geral e educação profissional - oposição que historicamente esteve presente no debate sobre a identidade da educação de nível médio no Brasil” (COLONTONIO, 2010, p. 9). O caráter dualista entre a formação geral/humanista/básica e formação técnica/profissional é compreendido em sua estrutura social e, nesta mesma categoria, o currículo integrado, bem como sua conceituação e prática educacional, encontra-se inserido.

A autora recupera que dentre as possíveis formas de integração entre educação básica e profissional, sancionadas pelo Decreto nº 5.154 de 2004, temos o currículo integrado. Foi a partir desse ano que as ações direcionadas à educação profissional manifestaram as distintas posições políticas das vertentes anteriores, diferenças que se confirmam no conteúdo do Decreto nº 5.154 sancionado em 23 de julho de 2004, o qual revogava o Decreto nº 2.208 de 1997. E dentre as mudanças que este novo Decreto trouxe, está a proposição de um currículo integrado entre educação geral e educação profissional, disposto durante quatro anos para a educação de nível médio.

Em 2006, com o Decreto nº 5.840/2006, esta política se ampliou à educação de jovens e adultos através da instituição em âmbito nacional do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o que acarretou na delimitação do objeto de estudo de Colontonio (2010) por incitar o aprofundamento nas áreas de educação e trabalho, educação profissional integrada ao nível médio e a educação de jovens e adultos – EJA.

Colontonio chama atenção para o fato de que o PROEJA é um programa que se estendeu a partir das políticas para a educação profissional de nível médio e das políticas para a educação de jovens e adultos e a integração entre

as três modalidades é novidade enquanto política da educação básica após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394/1996.

No Paraná, o Programa conquistou atenção relevante da Secretaria da Educação e o trabalho de implantação, iniciado em 2007, o que teria oportunizado dados imprescindíveis para a realização do trabalho de Colotônio (2010).

No percurso percorrido pela pesquisadora, evidenciamos uma discussão que vai além da “fusão” entre educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos, uma vez que ela buscou reconstruir a discussão sobre currículo e conhecimento, que, para o PROEJA está centrada na integração entre conhecimentos gerais e específicos, entre conteúdos de cultura geral e conteúdos de formação técnica específica.

Sob este olhar, o PROEJA, em suas diretrizes gerais e propostas de cursos, foi objeto de discussão de seu trabalho que revisou a literatura da área sobre a concepção *filosófica, epistemológica e política*⁴⁹ do currículo integrado num momento em que, segundo a autora, sua atenção era “atraída pela consonância dos argumentos de alguns autores envolvidos tanto no campo acadêmico quanto em consultorias ao Estado para a composição dos documentos normativos referentes à educação profissional integrada⁵⁰” (p. 10).

Para a pesquisadora, este consenso foi notado, pois ela acompanhou nos últimos anos

[...] o trabalho feito no campo de pesquisa em Educação e Trabalho ser materializado em forma de *Lei*, em Documentos que em grande parte concretizaram algumas posições e vertentes políticas sobre educação. No que se refere à educação profissional integrada à educação geral, gestão política, educadores, pesquisadores e movimentos sociais convergiram sobre um enfoque comum mesmo que seus objetivos fossem diversos: *a formação unitária a partir do trabalho*.

A revogação do Decreto n.º 2.208/1997 pelo Decreto n.º 5.154/2004 teria sido “o grande passo considerado por autores que constituíram historicamente o campo da pesquisa em Educação e Trabalho – e que

⁴⁹ Concepções enunciadas pela Profª Drª Marise Ramos (UERJ, Fundação Oswaldo Cruz) na reunião com a SEB e SETEC, realizada nos dias 27 e 28 de maio de 2008, em Brasília, e reiterada em uma palestra ocorrida em 01 de agosto de 2008 na UTFPR, Curitiba-PR.

⁵⁰ Colotônio cita, como exemplo destes autores, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Dagmar Zibas e Celso Ferreti.

configura uma *cena política* e ideológica para a educação profissional na atualidade”. Isto porque ele “proporcionou legitimidade diante de um histórico embate social e político na educação brasileira” (COLOTONIO, 2010, p. 11).

Tal ação foi capaz de possibilitar a retomada da educação profissional integrada ao ensino médio que, em termos legais, foi considerada como o primeiro passo para a realização da formação unitária com base no trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004, 2005, 2007; KUENZER, 2006).

Dentre os programas desencadeados após a vigência do Decreto nº 5.154/2004, com vínculo com a educação básica, Colotônio (2010) optou pelo Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por considerar que este melhor representaria seu universo de análise e recorte empírico uma vez que a educação profissional e o ensino médio representaram principalmente a partir da década de 1990, período marcado por reformas educacionais que causaram profundas mudanças nestas modalidades.

Analisando os documentos normativos do PROEJA e a literatura sobre o currículo integrado, principalmente a dos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, 2005, 2008), Colotônio considerou “congruente a idéia de que a integração ocorre por meio do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia”. E é partindo deste pressuposto, que ela analisa quais são estas concepções e de que forma elas se articulam na composição dos Documentos e planos de curso para definir o que é a forma integrada.

Para tanto, procedeu à análise dos pressupostos conceituais de *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* apresentados pelos Documentos normativos que regem o PROEJA no Paraná, com o entendimento de que estes conceitos “expressam uma determinada concepção de educação profissional, de trabalhador e de conhecimentos válidos para tal, e que devem ser analisados criticamente” (COLOTONIO, 2010, p. 12).

A pergunta norteadora de Colotônio era: em que medida os sentidos atribuídos ao eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia com vistas à integração curricular para o PROEJA não estaria atrelado a um imperativo social de racionalização instrumental do conhecimento, cujo potencial formativo pode estar limitado?

Para ela, as interpretações dos sentidos associados aos conceitos *trabalho, ciência, cultura e tecnologia* nos documentos normativos e nos planos de curso do PROEJA, por hipótese, “estão reféns de uma racionalidade tecnológica imperativa na sociedade atual capitalista, o que limita a formação integral dos indivíduos” (2010. p. 12). Desta forma, enquanto simples pressupostos, tais conceitos perderam grande parte do seu “objeto crítico” além de terem sido “abstraídos e neutralizados da totalidade complexa social que, sob a égide da racionalidade instrumental, *a priori* já fragmentou - e desintegrou - o conhecimento”.

Visando encontrar a resposta da pergunta supramencionada e fundamentada na análise das proposições do PROEJA, Colotônio (2010) indicou a necessidade de um *questionamento* sobre o eixo *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, base das prescrições normativas que circundam o PROEJA no estado do Paraná, desde sua implantação em 2007. Para tanto, referenciou alguns pressupostos teóricos formulados a partir dos escritos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, três autores da chamada Escola de Frankfurt e, que neste trabalho, compuseram a referência para compreender a *Teoria Crítica da Sociedade*⁵¹.

No campo da educação, a pesquisa de Colotônio teve como base a Teoria Crítica por esta

"considerar um intenso indício de necessidade – e de responsabilidade no papel de pesquisador – de constantes questionamentos e cuidados com a pesquisa, com o método e com o rigor científico na análise daquilo que se prescreve, sobre o que se realiza de fato no interior da escola e sobre o que se quer enquanto projeto de sociedade⁵²” (2010, p. 12).

⁵¹ Para Colotônio, esta teoria fornece instrumentos para uma análise consistente da realidade, no que concerne teorizar e apreender as categorias *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, como forma de compreensão do processo de formação humana.

⁵² A atualidade da Teoria Crítica da Sociedade é manifestada pelo seu potencial analítico das categorias de trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Adorno, Marcuse e Horkheimer trataram destas questões em obras como *Dialética do Esclarecimento* (publicado em 1947), no texto *Teoria da Semiformação* (escrito por Adorno em 1959), o conjunto de artigos de Marcuse reunidos no livro *Cultura e Sociedade* em dois volumes, além do livro *Ideologia da Sociedade Industrial*, de 1964. O vigor da Teoria Crítica para a educação ao qual concordamos é exposto por Bruno Pucci (1995), na medida em que educação pela auto-reflexão crítica gera autonomia. “A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx” (PUCCI, 1995, p. 55, apud COLOTÔNIO, 2010, p. 13, nota de rodapé).

De acordo com Coltonio, autores frankfurtianos e da Teoria Crítica não aceitavam respostas aparentemente fáceis, simples e diretas como resolução das contradições presentes na realidade. Para Marcuse, por exemplo, este seria o “momento da negação dialética”, isto é, “(...) é, na sua origem, motivada pela convicção de que os fatos que aparecem ao senso comum como indícios positivos da verdade, são, na realidade, a negação da verdade, tanto que esta só pode ser estabelecida pela destruição daqueles” (MARCUSE, 1988, p.37).

Sabedora do caráter de transformação da educação, mas sem afirmar seu legado salvacionista de transformação da realidade, Coltonio submete sua pesquisa à Teoria Crítica da Sociedade por esta possuir a “intenção de transformação sem abstrair-se a ideais absolutos, além de fornecer a base para admitir as contradições existentes dentre os conceitos, teorias e a própria ciência” (p. 13).

Partindo desta linha, a autora desenvolveu um resgate teórico e crítico dos elementos *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* e neste sentido, segundo ela, a Teoria Crítica proporcionou base para compreender tais elementos.

De certa forma, eles estão presentes na realidade, são históricos, transitórios, recontextualizados, apropriados ou descartados conforme interesses, tensões e poderes específicos, e por esta razão é necessário o esforço em analisar os significantes de tais conceitos (COLOTONIO, 2010, p. 13).

Depois de elencar os conceitos de *ciência, tecnologia, trabalho e cultura* no centro das políticas curriculares para a educação profissional de nível médio, agora integrados à EJA, Coltonio (2010) passa a analisar os sentidos atribuídos a eles no interior dos Documentos oficiais e dos currículos.

Primeiramente, a pesquisadora analisou os dois Documentos que trazem as principais ideias políticas e pedagógicas para o PROEJA: o Documento Base produzido pelo Ministério da Educação em 2007 e o

Documento Orientador produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED-PR⁵³.

Em seguida, houve o aprofundamento teórico sobre o currículo integrado, o histórico legal sobre ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos e para compor seu texto de dissertação, Colotônio (2010) definiu as categorias de análise para a pesquisa, passando à análise dos documentos normativos do Programa, do processo de implantação dos cursos no Paraná e dos planos de cursos e oficinas.

O primeiro capítulo se ateve à integração curricular de nível médio para jovens e adultos, daí a necessidade de resgatar o histórico legal do PROEJA⁵⁴ e, também, à discussão acerca da validade dos conhecimentos deste currículo pautado no eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*. Ainda no primeiro capítulo, Colotônio (2010) apresenta o percurso da literatura no Brasil que tratou de currículo integrado, a partir da década de 1990, na intenção de compreender seus movimentos pela legitimação do discurso no campo da educação profissional e ensino médio. (LOPES, 2002, 2004; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2004).

No segundo capítulo, aparece a discussão teórica sobre o eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*, sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, e outros autores que abordam, por exemplo, a teoria curricular de forma crítica e a discussão do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS.

No terceiro e último capítulo, há a exposição da análise das diretrizes e planos dos cursos do PROEJA e as atribuições dadas aos seus conceitos

⁵³ Estes Documentos formaram a base para a produção dos planos de curso do PROEJA no Paraná, ofertados pela SEED-PR, que durante os anos de 2007 e 2008 realizou oficinas das quais participaram professores e diretores de núcleos de educação do Paraná. Em 2008 previu-se a implantação do PROEJA em 72 escolas, com onze modalidades de cursos profissionalizantes: Administração, Informática, Secretariado, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Nutrição, Meio Ambiente, Construção Civil, Logística e Eletromecânica. A pesquisa, portanto, ateve-se a este período, em que o processo de implantação do Programa na rede estadual de ensino ocorreu por meio de seminários, oficinas e pela composição dos currículos de cada modalidade. Todos estes eventos foram observados e relatados pelos pesquisadores do grupo “Demandas e Potencialidades do PROEJA no estado do Paraná” (COLOTÔNIO, 2010, p.14).

⁵⁴ Colotônio atenta para o fato de que as produções acadêmicas sobre o PROEJA, ainda muito recentes, são publicadas geralmente por pesquisadores que atuam nas próprias instituições de ensino que ofertam os cursos ou que contribuem com a implantação (COLOTÔNIO, 2010, p.14).

centrais que fundamentariam o currículo integrado. Colotônio (2010) enuncia este, como sendo uma “síntese analítica dos dois primeiros, explicitando as categorias centrais de análise, apontando elementos para as considerações finais”. É, também aqui, que ela apresenta o currículo do PROEJA em relação à realidade semiformativa e, fundamentada na discussão dos primeiros capítulos, busca responder as questões que nortearam o problema e as hipóteses de pesquisa.

Objetivando responder sua pergunta central que pretendia saber em que medida os sentidos atribuídos ao eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia com vistas à integração curricular para o PROEJA não estaria atrelado a um imperativo social de racionalização instrumental do conhecimento, Colotônio analisou a hipótese de que a sociedade baseada na acumulação de capital e regida por uma racionalidade instrumental separa, *a priori*, os conhecimentos técnicos dos científicos e, portanto, o currículo integrado baseado no eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* não seria capaz de integrar o que na sociedade já está rompido.

A autora buscou investigar esta hipótese utilizando a Teoria Crítica da Sociedade, a fim de compreender se estes elementos na atualidade comportam o objetivo de integração curricular.

Através desta teoria, ela encontrou indícios dentre as diretrizes para o PROEJA de que o próprio discurso é confuso e em alguns momentos vai contra a própria concepção de formação integral e conclui que os limites do texto normativo existem “dentro de um rol de objetivos e interesses políticos que geram adesão ou resistência” (p. 102). Em sua análise, o possível foi averiguar que estes limites existem não somente pela diferença entre o prescritivo e a prática escolar, mas principalmente pela relação de distanciamento entre a concepção de “formação integral” posta nos documentos, os interesses e necessidades dos trabalhadores diante da acumulação de capital.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ÂMBITO DO PROEJA/PR: A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA – Jussara das Graças Trindade e Silva

A dissertação intitulada “A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica”, defendida por Jussara das Graças Trindade e Silva, no dia 30 de junho de 2010, na Universidade Federal do Paraná, teve como principal objetivo a análise do processo de construção das propostas de integração curricular no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no estado do Paraná.

Sua pesquisa consistiu na elaboração de um quadro analítico com base na categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica - proposta presente nos Documentos normativos do PROEJA - nas oficinas de trabalho que visavam à elaboração das propostas curriculares e nos planos dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Meio Ambiente.

Entre 2007 e 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou oficinas dirigidas à formação continuada de professores, com o objetivo de dar assistência aos profissionais envolvidos no programa, elaborar a construção das propostas curriculares dos cursos ofertados e promover a discussão das proposições apresentadas nos documentos oficiais que configuram os aportes teóricos do programa (PARANÁ, 2007 p.22).

Segundo Silva, participaram dos grupos de trabalho nas oficinas representantes dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Londrina, Ponta Grossa, Maringá, Paranaguá, Toledo e Loanda. Representantes e coordenadores do DET/SEED-PR, do Núcleo Regional de Educação da EJA/SEED e representantes de escolas que ofertavam os cursos, inclusive professores que atuavam em áreas específicas.

Além das oficinas de trabalho que aconteceram em Curitiba/PR, também foram realizados encontros ⁵⁵ para formação continuada de gestores e

⁵⁵ Estes encontros aconteceram no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu no município de Pinhão (PR) e foram dirigidos por representantes da SEED (PR) e ministrados pelos docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (PARANÁ, 2007).

professores da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Essas atividades compreendiam a discussão de questões contidas nos documentos normativos sobre as concepções, princípios e ações que norteiam o PROEJA. Com o debate, o que se pretendia era elucidar possíveis dúvidas e contribuir com orientações para construção das propostas curriculares dos cursos técnicos ofertados na rede estadual do Paraná. O objeto de análise dessas discussões era o Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), bem como o Documento orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2006).

Durante os encontros foram desenvolvidas as seguintes ações: apresentação de dados primários da proposta da SEED/PR sobre a implantação do PROEJA; discussão de temas que visam a um aprofundamento teórico sobre os princípios e concepções que sustentam o programa; apresentação de um estudo do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) sobre as potencialidades de emprego no Paraná; organização de grupos de trabalho para discussão, indicações referentes à implantação do programa (SILVA, *et al.*, 2008).

Os relatos realizados durante as oficinas, que serviram de base para análise que configura a análise realizada por Silva, foram registrados por pesquisadoras do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, dados compilados no banco de dados da pesquisa.

Silva (2010) parte do referencial teórico proposto nos documentos preliminares da implantação do PROEJA no estado do Paraná que aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho, tecnologia e tempo como proposta da organização do currículo integrado e como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica.

O problema de investigação do trabalho de Silva (2010) parte da seguinte questão:

O referencial teórico proposto nos documentos preliminares da implantação do PROEJA no estado do Paraná aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia como proposta da organização do currículo integrado e como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica, necessários diante da proposição de uma formação unitária e politécnica (PARANÁ, 2006, 2007). Diante desses enunciados e, considerando a complexidade de seus objetivos, indaga-se: em que medida foi possível assegurar consistência entre as proposições normativas e as propostas dos cursos no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, pressuposto para a integração curricular com vistas à formação unitária e politécnica? (SILVA, 2010, p. 12)

Inicialmente, Silva verificou que ocorre um distanciamento entre as proposições dos documentos normativos e a incorporação dessas proposições nos planos de curso. A autora considera como uma das hipóteses que explicariam este distanciamento a “multiplicidade de sentidos atribuídos à proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica” (SILVA, 2010, p. 12), levando em conta o princípio educativo do trabalho, por parte dos sujeitos que elaboraram os documentos normativos e as propostas curriculares.

Na tentativa do desenvolvimento dessa hipótese, a pesquisa de Silva (2010), buscou, nas proposições oficiais, a identificação de elementos que justificam a categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica que definem a integração curricular como formação unitária e politécnica.

Para tanto, a pesquisa analisou o Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2006) bem como partiu da investigação do processo de elaboração das propostas dos cursos implantados no PROEJA/PR, utilizando-se de relatórios e informações do banco de dados do grupo de pesquisas “Demanda e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”. A autora analisou ainda as propostas dos cursos de Administração, Secretariado e Meio Ambiente considerando a categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica.

Visando ao aprofundamento teórico acerca das relações entre trabalho e educação, a metodologia da pesquisa de Silva (2010) foi bibliográfica e os materiais que foram utilizados ao longo do processo de pesquisa foram os documentos orientadores, as oficinas de trabalho e as propostas de três dos doze cursos ofertados pelo PROEJA.

A dissertação de Silva é composta por quatro capítulos. No primeiro deles, encontramos uma apresentação da contextualização dos aspectos gerais que consolidaram as políticas educacionais dirigidas à Educação Profissional, Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos que embasaram a iniciativa da construção de um currículo integrado nessa modalidade de ensino.

No segundo, há uma análise do Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), do Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) e das Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (Paraná, 2006).

No terceiro capítulo, Silva (2010) apresenta a investigação do processo de elaboração das propostas dos cursos implantados no PROEJA/PR. Para tanto, utiliza-se, como já mencionamos, de relatórios e informações do banco de dados do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”.

No quarto e último capítulo, encontramos, de fato, a análise das propostas curriculares dos cursos de Administração, Secretariado e Meio Ambiente. Silva avalia em que medida se verifica “uma uniformidade entre as proposições normativas e as propostas no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica” (SILVA, 2010, p. 13).

Como já mencionado, ao longo de sua investigação, a autora tomou como categoria de análise a indissociabilidade entre formação geral e específica que define a integração curricular como formação unitária e politécnica e aponta o trabalho como princípio educativo enquanto proposta da organização do currículo integrado, considerando o eixo: ciência, cultura, trabalho, tecnologia e tempo.

Silva justifica a escolha desse eixo, em detrimento a outros, pelo fato de ser esta a proposição presente nos documentos orientadores do PROEJA. E

embasada na perspectiva gramsciana ao tomar como princípio educativo o trabalho é que a autora focaliza sua análise.

Para Gramsci o trabalho se institui como princípio educativo, posto que o processo de educação para emancipação aconteça tomando como eixo a articulação entre a ciência e técnica, na formação de uma escola unitária, rompendo assim com a formação dualista assentada tendo por horizonte a formação do ser humano enquanto dirigente, cientista e político, com base na atividade teórica e prática, pois todos os homens são intelectuais.

[...] a escola reflete a divisão do trabalho que existe na sociedade capitalista, porém, propõe que, se a escola integrar ciência, cultura e trabalho em uma perspectiva unitária, a crise da divisão do trabalho intelectual e manual poderá ser amenizada (GRAMSCI, 2001^a apud SILVA, 2010, p. 14).

Considerando que o PROEJA é um Programa que visa a romper com a dualidade histórica que marcou o Ensino Médio ao longo da educação no país, o desafio, segundo Silva (2010), está na “construção de uma proposta de integração curricular que supere a justaposição dos conteúdos e que permita a articulação entre a ciência e a técnica, compreendida numa formação unitária, firmada na concepção gramsciana ao tomar o trabalho como princípio educativo” (p. 87).

No esforço de confirmar sua hipótese, Silva (2010) buscou, antes de qualquer coisa, retomar elementos históricos para elucidar e caracterizar o cenário em que se configurou o Ensino Médio integrado a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas, referenciando-se em autores que discutem a temática sobre a articulação entre teoria e prática.

Depois, a autora procedeu à investigação da implantação do PROEJA no estado do Paraná e, para isso, utilizou os Documentos orientadores tentando compreender os debates que nortearam as oficinas de trabalho que subsidiaram a elaboração das propostas curriculares dos cursos ofertados, considerando as diferentes discussões efetuadas pelos profissionais envolvidos.

A análise das propostas curriculares dos Cursos Técnicos de Administração, Secretariado e Meio Ambiente do PROEJA no estado do Paraná deu-se a partir do estudo dos Documentos normativos: (BRASIL, 2007)

(PARANÁ, 2007) (PARANÁ, 2006) que orientam a implantação do PROEJA no estado do Paraná e dos relatórios das oficinas de trabalho do Grupo de Pesquisa Interinstitucional “Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná”, 2007/2008.

A partir destas fontes a autora investigou em que medida as propostas curriculares dos cursos: Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Meio Ambiente refletem ou se afastam das proposições normativas, por meio dos conteúdos que estão propostos nos elementos que estruturam a organização dos planos de cursos: justificativa, objetivos, perfil e organização curricular.

Estudando a proposta curricular do curso Técnico em Administração, Silva (2010) ressalta que, na justificativa do mesmo, existem afirmações que estão diretamente associadas às prescrições contidas nos documentos preliminares, de modo que:

O Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, articula trabalho, cultura, ciência, tecnologia e tempo, visando o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente. Assim, este curso, possibilita uma nova forma de atendimento, onde o educando possa compreender o mundo compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida (SEED, 2007a⁵⁶).

Nessa perspectiva, para Silva (2010), o curso Técnico em Administração tem como objetivo promover a relação entre teoria e prática, oferecendo subsídios para que os educandos jovens e adultos possam inserir-se no mundo do trabalho de posse dos conhecimentos científicos e manuais. Ou, em outras palavras, como preconiza o Documento orientador:

Proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional, através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humano, econômico e social (SEED, 2007a).

Oportunizar participação social integrando o conhecimento técnico com competência prática e científica no processo produtivo da comunidade na qual está inserido com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência humana (SEED, 2007a).

⁵⁶ Documento não paginado.

Valorizar os saberes tácitos na construção dos conhecimentos científicos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (SEED, 2007a).

Desta forma, o futuro Técnico em Administração deve possuir conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais relevantes. Deve ser capaz, também, de “utilizar suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte a convivência democrática” (SILVA, 2010, p. 78). E, ainda, atuar em ações de planejamento, organização, direção, controle e participação no processo de tomada de decisão, nas diferentes áreas organizacionais, tanto públicas como privadas (SEED, 2007a).

Avançando na análise do Documento orientador, Silva (2010) descobre que, com relação ao processo de integração e articulação entre conhecimentos científicos e profissionais, há, praticamente, a mesma intencionalidade do curso Técnico em Administração para com o curso Técnico em Secretariado, uma vez que este

[...] vem ao encontro da necessidade de formação do Técnico numa perspectiva de totalidade, o que significa recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científico-tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum (Ensino Médio) de forma integrada às disciplinas da Formação Específica, evitando a compartimentalização na construção do conhecimento (SEED, 2007b, p.1).

Sobre o curso Técnico em Secretariado, Silva (2010) destaca como seu principal objetivo:

Assegurar ao educando a integração entre teoria e prática, possibilitando a atuação nas diversas situações existentes no mundo do trabalho e preparar profissionais com conhecimentos técnicos, culturais e científicos, capaz de dominar os conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais, dominar as diferentes linguagens relacionadas ao seu campo de trabalho, para atuar como apoio operacional e suporte a diferentes setores, com formação orientada por valores que fundamentam o agir ético, em relação à natureza, à sociedade e ao mundo do trabalho (SEED, 2007b, p.2).

Já sobre o curso Técnico em Meio Ambiente ofertado pelo PROEJA no estado do Paraná, cujo objetivo primeiro é a implementação de ações práticas em questões relacionadas aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, de forma a promover a transformação da realidade local, regional e global, Silva (2010) sublinha que este assume

[...] a concepção de uma formação técnica, que articule trabalho, tempo, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular com o compromisso de oferecer uma Educação Profissional que toma o trabalho como princípio educativo, que considera o homem em sua totalidade histórica, levando em conta, as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana (SEED, 2007c⁵⁷).

Ao fim da análise da proposta curricular dos três cursos analisados, Silva (2010) conclui que existem algumas inferências sobre formação geral e formação específica, sobre o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, pois o Documento orientador menciona essas categorias de análise.

Principalmente no que tange à articulação entre formação geral e formação específica, as três propostas apresentam nos seus objetivos “oportunizar a participação social integrando o conhecimento técnico com competência prática e científica no processo produtivo da comunidade na qual está inserido com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência humana” (SILVA, 2010, p. 80).

Contudo, mesmo encontrando premissas entre formação geral e formação específica⁵⁸, os planos de cursos não se aprofundam teoricamente na categoria trabalho como princípio educativo e articulação entre os eixos ciência, trabalho e cultura. Isto é, os textos não identificam claramente a relação do trabalho como princípio educativo, limitando-se na afirmação da

⁵⁷ Documento não paginado.

⁵⁸ De acordo com Silva (2010), “Apenas nas justificativas dos cursos percebe-se a presença de elementos que se referem à categoria trabalho como princípio educativo ao assumir uma concepção de educação técnica que articula trabalho, tempo, cultura, ciência e tecnologia, sem deixar claro como essa articulação deverá ocorrer na prática pedagógica” (p. 80).

importância da articulação da Educação Básica com a formação para o mundo do trabalho, aliando conhecimentos científicos e profissionais.

Já nas ementas e na organização curricular, para Silva (2010) o problema é ainda maior, porque elas nem ao menos mencionam a condição do trabalho enquanto perspectiva ontológica, o que reforça, a nosso ver, apenas a questão da empregabilidade.

A discussão sobre a categoria trabalho não aparece nos conteúdos elencados e Silva (2010) percebe, nitidamente, a “ausência de rigor científico em que as atribuições aos eixos ciência, cultura e trabalho são feitas sem explicação da sua materialidade na formação do educando jovem e adulto trabalhador”. E denuncia, ainda, que “o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia aparece de modo fragmentado, estanque, sem priorizar sua articulação com os conteúdos (p. 81).

A autora observa que a relevância da articulação entre a formação geral e específica até é manifestada. Entretanto, não há um aprofundamento sobre a sistematização dessa articulação, o que pode vir a contribuir com a mera junção das disciplinas.

Silva (2010) afirma, então, que o que ocorre, nos documentos analisados, é “uma contradição”, visto que em algumas disciplinas, como a matemática, por exemplo, há a expressão da necessidade de se trabalhar de modo interdisciplinar, numa perspectiva de currículo integrado, mas, não há evidências de como isso ocorrerá.

Tal comprovação estabelece limites nas propostas dos cursos quanto à integração porque o que se apurou foram apenas “subsídios para que ocorra apenas a justaposição dos conteúdos desenvolvidos na escola”.

Silva (2010) faz essa denúncia levando em conta a estruturação das ementas das disciplinas e demais componentes que compõem os planos de cursos. “Nas ementas e organização curricular, as categorias que justificam um currículo integrado se apresentam com pouca solidez, oferecendo margem a possibilidade de organizar os conteúdos por meio da justaposição” (p. 81).

Silva chama atenção para o fato de que em vinte páginas que compõe a proposta curricular do curso Técnico em Administração, apenas um item, nos objetivos, contempla a valorização dos saberes tácitos na construção dos conhecimentos científicos, promovendo a ruptura entre formação geral e

formação específica. Na proposta do curso técnico em Secretariado, apenas na justificativa do curso, há uma rápida referência à preocupação em evitar a “compartimentalização do conhecimento”, porém não explora a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. E por fim, o Curso Técnico em Meio Ambiente, ao longo de suas vinte e cinco páginas não faz menção alguma sobre a temática.

Considerando o quadro analítico das Propostas Curriculares PROEJA/PR (SILVA, 2010, apêndice C, p. 103), a autora aponta algumas imprecisões sobre a implantação do currículo integrado no estado do Paraná e pondera que dentre os três cursos analisados, o Técnico em Secretariado é o que traz menos elementos sobre a integração curricular por apresentar uma redação fragilizada que não mostra especificamente sua intenção⁵⁹ na formação do indivíduo que pretende obter conhecimento científico, tecnológico e histórico.

Para a autora, uma proposta curricular integrada que articule, de fato, a Educação Profissional e o Ensino Médio voltada para o público jovem e adulto de forma indissociável entre a formação geral e a formação técnica vai além da mera justaposição dos conteúdos. Este desafio implica

[...] numa proposta que promova a integração entre as habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e agir por intermédio de meios diferenciados articulando a possibilidade de trabalhar cientificamente informações que atendam a resolução de problemas, ao gerar novas soluções (SILVA, 2010, p. 81).

Silva (2010) alerta, ainda, que

O modo como está organizado os conteúdos a serem trabalhados denuncia uma fragmentação superficial e aparente, aspecto contraditório quando se dirige a uma proposta curricular que busca romper com esse modelo dual e implantar um ensino centrado na totalidade (SILVA, 2010, p. 82).

⁵⁹ Silva observa que seu quadro analítico (p. 103) não tem o objetivo de colocar em dúvida a elaboração das propostas curriculares, mas sim propiciar a reflexão acerca do currículo integrado no estado do Paraná. A autora admite, ainda que o fato da pesquisa contemplar apenas três dentre os doze cursos ofertados, propicia o risco de fazer considerações fragmentadas por não conhecer todas as propostas de forma integral.

A pesquisadora admite que o desafio da integração para romper com a dualidade e justaposição de disciplinas é uma marca histórica do Ensino Médio no Brasil e observa que esse desafio só poderá ser superado a partir da discussão sobre a questão epistemológica do conhecimento. Com base em Ramos (2005), Silva (2010) compreende que “uma formação integrada permite afirmar uma educação pela qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos, produzem sua existência pelo enfrentamento da realidade ao produzir valores de uso, constroem conhecimentos e também atuam como profissionais” (p. 82).

Diante do exposto, Silva (2010) conclui que as propostas curriculares não contemplam a categoria que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, uma vez que não consideram os eixos que justificam a integração. É na organização curricular que se encontram os limites quanto à indissociabilidade entre formação geral e formação específica porque “as propostas dos cursos não oferecem uma uniformidade quanto à integração curricular como formação unitária e politécnica, na forma como estão dispostos os conteúdos, os quais reforçam a justaposição das áreas de conhecimento” (p. 84).

Apoiada em Ramos (2008, p.71), ao afirmar que articular ensino médio e educação profissional só é possível se essa relação “contemplar a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida”, Silva (2010) conclui que as propostas construídas nos cursos Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Secretariado, atendem parcialmente os objetivos anunciados de modo a alicerçar uma formação humana e profissional de um contingente significativo de jovens e adultos trabalhadores, de modo a superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Tais discussões aparecem novamente no último capítulo evidenciando a compreensão dos professores que participaram das oficinas de trabalho, indicando a dificuldade quanto à compreensão da categoria trabalho como princípio educativo, bem como em conceber a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Essa dificuldade teria resultado, segundo a autora, nos limites impostos nas propostas dos cursos: Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Meio Ambiente,

indagando se a escola favorece a possibilidade de um currículo integrado no sentido de elucidar os aspectos epistemológicos assumidos como prescrições para os sujeitos envolvidos na prática da sala de aula.

Em sua análise, Silva concluiu que as propostas curriculares dos cursos investigados atendem parcialmente os objetivos anunciados nos documentos normativos de modo a alicerçar uma formação humana e profissional de um contingente significativo de jovens e adultos trabalhadores, a fim de superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Neste caso permanece o desafio presente nas prescrições dos documentos normativos de romper com o processo da justaposição na construção de um currículo integrado, por considerar que os princípios elencados nos documentos não se materializaram nas propostas dos cursos analisados. Para materialização desses princípios, a autora afirma que várias iniciativas foram tomadas no estado, com vistas à construção de um currículo integrado, e que estas iniciativas estão registradas no banco de dados do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, por meio de relatórios, os quais, como já indicamos, serviram como base de investigação para análise desse trabalho.

Segundo a autora, as iniciativas com relação ao processo de implantação do programa foram realizadas de modo coletivo, apontando um comprometimento das instâncias envolvidas a fim de conduzir um trabalho significativo capaz de contribuir com os percalços e os limites que uma mudança curricular apresenta, bem como sinalizar os desafios trazidos pela nova proposta.

Todavia a autora salienta que mesmo considerando os esforços na implantação do programa, os enunciados contidos numa proposta educacional se desenrolam na escola, no fazer pedagógico de modo limitado, por se tratar da percepção de diferentes sujeitos que dela se apropriam imbuídos de seus próprios valores, conceitos, culturas e subjetividades.

Nesse contexto, a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica pode ser pensada como uma relação parcialmente possível na escola capitalista, pois seus limites e contradições refletem as condições postas na sociedade e não apenas na escola.

Isso se deve ao fato da proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica ser contraditória em relação à forma como está posta em nossa sociedade a relação entre ciência e técnica, entre formar para cultura geral e formar para o trabalho. Essa contradição se institui como limite no que se refere à integração curricular com vistas a produzir uma formação unitária e politécnica.

E é com base nessa hipótese, que ela constata que as propostas construídas nos cursos atendem de forma parcial aos objetivos anunciados visando a dar sustentação a uma formação humana e profissional capaz de superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

4.3 Política de implementação e de evasão

ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO NOS CURSOS DO PROEJA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE CURITIBA-PR – Flávia de Jesus Mendes Debiasio

A pesquisa, que propunha analisar o acesso, a permanência e a evasão dos jovens e adultos em seu percurso no PROEJA em escolas públicas de Curitiba – PR, buscou evidenciar como se dá o acesso ao Programa, pesquisando as formas de divulgação e o processo seletivo nos cursos do PROEJA.

Para tanto, Debiasio (2010) caracterizou o perfil dos estudantes, identificando quais foram as motivações que os levaram ao ingresso no PROEJA, suas impressões e expectativas iniciais, identificando quais foram as condições e motivações que levaram à permanência no curso e, ainda, qual a taxa de evasão e seus possíveis motivadores.

Tendo em vista os objetivos apresentados, o trabalho de Debiasio (2010) está dividido em três capítulos.

Na introdução, a autora apresenta as motivações e os objetivos de sua pesquisa sobre a EJA e o PROEJA. No primeiro capítulo, ela discute a Educação de Jovens e Adultos, seus percursos históricos e sua integração com a Educação Profissional bem como os desafios do PROEJA, sobretudo os

relativos à garantia de acesso e permanência efetivos ao programa. No segundo, há uma discussão mais abrangente sobre as condições de acesso, permanência e evasão na escola média brasileira e sobre o potencial público-alvo do PROEJA. Por fim, no terceiro capítulo, Debiasio (2010), analisa, de fato, as condições de acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba – PR. Para isso, retoma as formas de oferta do programa no estado do Paraná e apresenta os procedimentos e a caracterização da amostra: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Colégio Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP) e o Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira (CEPMAT). Também neste capítulo, a autora caracteriza os alunos do PROEJA de Curitiba buscando traçar quais são suas expectativas em relação ao programa.

A metodologia da pesquisa de Flávia de Jesus Mendes Debiasio constou de revisão bibliográfica, análise documental, observação direta nas escolas, questionário submetido aos alunos, entrevista com os coordenadores de curso nas seguintes instituições de ensino da cidade de Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no curso de edificações (construção civil); Colégio Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP), no curso de construção civil; e Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira (CEPMAT), no curso de informática.

A autora, levando em consideração o pouco tempo de implantação do programa à época de sua pesquisa e a intenção de integração da educação básica com a educação profissional, achou necessário realizar um “percurso metodológico que partisse dos avanços e retrocessos pelo qual a educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional média já passaram para então aproximá-los, como propõe o PROEJA” (DEBIASIO, 2010, p.16).

Para tanto, procedeu, também à pesquisa documental com o intuito de apreender elementos apresentados historicamente na produção acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a Educação Profissional (EP) na escola média e nos primeiros estudos a respeito do PROEJA, que começaram a ser produzidos a partir da implantação do PROEJA no Paraná e em outros estados brasileiros.

A pesquisa buscou, também, fazer uma análise dos documentos que norteiam a EJA, a EP e o PROEJA, tanto documentos federais como estaduais, dentre os quais, podem-se citar:

- a) Documento Base do PROEJA; Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional;
- b) Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e Emenda Constitucional 14/1996;
- c) Decreto 5.840/2006 que revoga o Decreto 5.478, regulamentando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA;
- d) Documento orientador do PROEJA do Estado do Paraná;
- e) Planos de Cursos do PROEJA do Estado do Paraná, dos cursos de Construção Civil e Informática;
- f) Plano Político Pedagógico (PPP) das três instituições que fazem parte da pesquisa;
- g) Guia do candidato do PROEJA da UTFPR.

Ao mesmo tempo em que eram iniciados os estudos, Debiasio estabeleceu contato com os sujeitos da pesquisa através de observação direta nas turmas e nas demais dependências das instituições. Devido ao fato de a pesquisa ter sido iniciada concomitantemente à implantação do PROEJA no Estado do Paraná, questionários foram aplicados aos alunos em dois momentos.

O primeiro questionário foi aplicado já no começo do ano de 2008, no mês de maio, para analisar as primeiras percepções e expectativas dos alunos em relação ao PROEJA e ao curso escolhido.

Depois deste primeiro momento, em março de 2010, a pesquisadora retornou às mesmas turmas “para tomar ciência dos caminhos percorridos e das dificuldades; se houve evasão ao longo dos períodos; e qual a percepção dos alunos após este tempo cursado” (DEBIASIO, 2010, p.16). Nesta ocasião, outro questionário foi aplicado aos alunos frequentes e entrevistas foram realizadas com os coordenadores de curso a respeito do andamento do PROEJA.

A própria autora considera sua pesquisa como de natureza qualitativo-descritiva, uma vez que o objetivo principal era expor as características de uma

população específica, num momento específico. A denominação “qualitativa”, neste caso, deve-se ao fato de que “a fonte direta de pesquisa é o próprio ambiente do objeto, com o pesquisador fazendo parte integrante do processo de conhecimento, interpretando e atribuindo significados aos fenômenos observados” (DEBIASIO, 2010, p.17).

Mesmo se tratando de uma pesquisa de natureza qualitativa, foram utilizados instrumentos para a coleta de dados de características quantitativas, como observações diretas e questionários semi-abertos. Estes instrumentos foram utilizados para traçar um perfil social dos sujeitos da pesquisa e de importantes características do PROEJA.

O estudo de Debiasio (2010) teve como foco uma modalidade de educação, até então, inédita no país, cujo intuito é unir três campos da educação: Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Estes três campos da educação já são, individualmente, complexos espaços de estudos que apresentam seus próprios (des) caminhos, resultados de embates políticos e ideológicos (DEBIASIO, 2010, p. 103) por, historicamente, apresentarem dificuldades em garantir o acesso e, principalmente, em vencer a evasão, dando condições reais de permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos, proporcionando, a estes, êxito em sua trajetória estudantil, social e no mundo do trabalho.

Isso posto, Debiasio (2010) considerou um desafio metodológico e pedagógico investigar o PROEJA tendo como eixos principais o acesso, a permanência e a evasão, principalmente por se tratar de um Programa que pretende firmar-se como política pública, portanto com características como: universalidade de atendimento ao público alvo e qualidade da oferta dos cursos destinados à Educação de Jovens e adultos.

A retomada histórica acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional possibilitou melhor compreensão a respeito das relações ideológicas, políticas e econômicas que marcam e favorecem as iniciativas descontínuas, assistencialistas, dualistas e de “aligeiramento”, presentes nessas modalidades de ensino (DEBIASIO, 2010, p. 103).

Partindo para as conclusões finais de seu estudo, Debiasio (2010) entende que

Embora o PROEJA se configure como uma proposta inovadora na formação dos jovens e adultos, antes de qualquer coisa é necessário que a escola e os sujeitos envolvidos neste processo estejam preparados, para que de fato a proposta se torne realidade e seja eficaz.

Debiasio (2010) alerta que, embora Programas como o PROEJA tenham se tornado cada vez mais acessíveis, os desafios ainda são inúmeros. A este respeito, a autora afirma que ainda são muitos os brasileiros analfabetos ou que tenham menos de 11 anos de estudo na Educação Básica e que é justamente estes brasileiros que constituem o foco do Programa em análise.

Daí a necessidade de saber quem são e onde estão esses brasileiros para que, por meio de divulgação efetiva, sejam contemplados pelo Programa e uma vez encontrados, condições e critérios de seleção devem ser previstos para que não sejam excluídos já na concepção, que não busquem encontrar, dentre os candidatos, quem tem mais condições para que “a qualidade” histórica da escola seja mantida, mas que de fato selecione aqueles, para os quais, o programa foi idealizado, [...] sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental, [...] sujeitos [que] são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral (BRASIL, 2007b, p. 45).

E quando chegarem (ou voltarem) à escola, “é preciso conhecê-los em sua especificidade, dar-lhes voz, saber ouvir e falar a sua linguagem, evitar um olhar genérico, distante, superficial e abstrato sobre eles, pois são alunos concretos” (DEBIASIO, 2010, p. 104).

Afinal, é preciso conhecer suas trajetórias humanas e escolares bem como

[...] suas experiências familiares e pessoais de trabalho, moradia, emprego, desemprego, formas de sobrevivência; suas experiências espaciais, na moradia, no campo, ou na rua, na periferia, ou no centro; seus trabalhos em casa, fora de casa; suas experiências de exclusão, de afeto ou violência, suas identidades raciais, de gênero, raça, idade; seus horizontes de vida, suas trajetórias escolares truncadas (ARROYO, 2009, p. 61).

Ao verificar o primeiro objetivo específico desta pesquisa, Debiasio (2010) constatou que

[...] a forma de divulgação utilizada pelas instituições de Curitiba ainda é bastante ineficiente e pouco abrangente, além do que a forma de seleção utilizada ou é extremamente excludente, como no caso da UTFPR, que utiliza vestibular com inscrição cobrada, ou não é feita, como no caso das instituições estaduais que deveriam fazer entrevistas com os alunos, inclusive para saber mais de suas trajetórias, não o fizeram, pois o número de inscritos foi menor que o número de vagas ofertadas, o que mostra claramente que estes alunos não foram alcançados pelo programa (p. 104).

Ao caracterizar o perfil dos estudantes e ao identificar quais foram as motivações que os levaram ao ingresso no PROEJA (impressões e expectativas iniciais), Debiasio (2010) chega às seguintes conclusões:

Em relação ao gênero e à idade, observou-se um menor número de mulheres nos cursos, mesmo considerando o curso de construção civil que, historicamente, sempre foi mais frequentado por homens e mesmo a faixa etária dos alunos estar concentrada entre 20 e 40 anos, o número de alunos com mais de 40 anos diminuiu bastante e não há alunos com mais de 50 anos.

No tocante à renda familiar, Debiasio (2010) verificou que, de fato, a maior parte dos alunos pertence às camadas sociais de poder econômico mais baixo. Contudo, a maioria deles está empregada, residindo em Curitiba e próximo à escola. Ademais, a proporção de alunos com renda menor que um salário mínimo é pequena, “permanecendo uma dívida com os brasileiros que estão submetidos ao subemprego e até mesmo ao desemprego”.

Em relação às motivações dos alunos, Debiasio (2010) apurou que a grande maioria vê no PROEJA uma forma de melhorar sua condição financeira, ter melhor emprego e aumento de escolaridade para possível continuação de estudos.

Visando a responder o terceiro objetivo desta pesquisa, Debiasio (2010) identificou as condições e motivações que levaram à permanência no curso e qual a taxa de evasão e seus possíveis motivadores. O principal motivo que levou os alunos a permanecerem no curso está ligado justamente à expectativa de ascensão profissional.

Já sobre o número de alunos evadidos, a pesquisadora afirma ser este um problema que deve ser enfrentado o mais breve possível, pois a

porcentagem de evasão observada nas instituições estudadas girou em torno de 80% e os principais motivos levantados pelos alunos e pelas escolas foram: mudança de horário do trabalho, problemas familiares e dificuldade de aprendizagem.

Utilizando-se das categorias de Ferraro (1985), Debiasio (2010) reconhece a dificuldade de responder se esta evasão é *da* escola ou *na* escola. Ou seja,

[...] o que está evidentemente ao alcance da instituição escolar fazer e o que corresponde a limites estruturais e históricos de uma sociedade excludente. Porém pode-se inferir que situações como: divulgação ineficiente, acesso por meio de vestibular mediante pagamento de taxa (usado na UTFPR), carga horária de 25 horas semanais e estágios obrigatórios, se configuram como “exclusão da escola”. Assim como, o uso de metodologias que não são específicas para alunos da EJA, o não conhecimento de suas trajetórias humanas e escolares e a postura evidenciada nas instituições federais de “não aceitação” do PROEJA se configuram como “exclusão na escola” (p. 106).

Não obstante, essa é uma questão que demanda maiores aprofundamentos e que certamente não era o objetivo de Debiasio (2010) assim como não era intenção avaliar se o PROEJA é ou não um fracasso.

O objetivo de Debiasio (2010) era investigar as “demandas e potencialidades”, na perspectiva dos eixos: acesso, permanência e evasão, considerando que esta modalidade de ensino, no Estado do Paraná, estava, na época da pesquisa, em processo de construção, portanto, é ainda um desafio político-social, pedagógico e epistemológico.

Além disso, não podemos deixar de considerar que

[...] a inclusão de jovens e adultos aos bancos escolares, seguida de novo abandono ou exclusão não é exclusividade do PROEJA, nem dessa modalidade de ensino, mas é um problema conjuntural que se expressa em toda a educação brasileira, e estrutural da própria formação social do país (DEBIASIO, 2010, p. 106).

Para a autora, o que podemos fazer é encontrar formas de “superar ou amenizar os desafios” levantados por sua pesquisa. E isso seria possível por meio da “rediscussão” de cargas horárias, do tempo, das metodologias e até da efetivação de formação continuada para os professores. Resumindo, questões

que estão para além de sua análise e que, indubitavelmente, constituem elementos para outros trabalhos.

UM ESTUDO DO E NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ DO PROEJA: PROBLEMATIZANDO AS CAUSAS DA EVASÃO - Adriana Almeida

Na dissertação “Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão”, defendida em 26 de fevereiro de 2009, Adriana de Almeida inicia seu estudo falando da importância que os debates alusivos à dimensão educativa do trabalho tem assumido nos últimos anos, sobretudo aqueles que se referem ao ordenamento curricular no âmbito do Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2007), sejam na modalidade regular ou nos programas que pretendem incluir alunos considerados à margem do sistema educacional, como é o caso do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Almeida destaca que instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA propõe a inserção de um modelo que possa romper com a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional no sistema de ensino. Nesse sentido, a proposta é de integração entre Educação Profissional e Educação Geral tomando o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007). Almeida (2008) ressalta que para essa discussão é necessária a retomada do debate a respeito da formação unitária e politécnica tendo como eixo o trabalho na sua dimensão ontológica.

Logo na introdução, Almeida (2008) considera, ainda de forma prévia, a problemática da inclusão e da exclusão social, tomando-a como princípio instituidor da política a ser analisada.

O fenômeno da exclusão aparece não apenas para aqueles segmentos sociais que já estiveram incluídos em algum momento, mas envolve aqueles que jamais passaram pela condição e inclusão. Assim, é importante investigar se e como o Programa atende ao propósito da inclusão educacional e social, o que torna relevante dimensionar sua efetividade social (ALMEIDA, 2008, p.13).

A autora parte da hipótese de que a eficiência e as possibilidades de efetividade social do PROEJA apresentam articulações com as particularidades da Educação de Jovens e Adultos, como: condições temporais, de acessibilidade e de aprendizagem. Para tanto, pretende pôr em debate em que medida há a efetivação da intenção anunciada para a inclusão dos não escolarizados e excluídos do sistema de educação profissional, consoante afirmação do Documento Base de Implantação do PROEJA “[...] inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular tem tido pouco acesso a essas redes” (BRASIL, 2007, p. 27).

Almeida (2008) propõe-se a discutir exclusivamente a eficiência política e social e as possíveis condições de efetividade considerando as especificidades da clientela alvo do PROEJA e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná, especificamente as ações da Secretaria de Estado da Educação, SEED. Ou seja, em que medida se efetiva a intenção anunciada de incluir os não escolarizados e excluídos das redes de educação profissional, conforme afirma o Documento Base de Implantação do PROEJA: “[...] inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes” (BRASIL, 2007, p. 27).

De acordo com Almeida, quando novas leis e novos programas que pretendem enfrentar a exclusão social e educacional, tendo como protagonista a escola, são formulados, é importante pensarmos nos caminhos que serão percorridos para que uma política se efetive, além de acompanhar e dialogar com seus resultados (ALMEIDA, 2008, p. 14).

Como referencial de análise, a autora partiu do processo histórico edificado pela Educação Profissional e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos e optou pela pesquisa de campo entendendo que esta seria a melhor forma de se investigar as principais causas da evasão e de se traçar o perfil socioeconômico dos alunos do PROEJA.

Assim sendo, escolheu o Curso Técnico em Administração para a pesquisa e justificou tal escolha em detrimento às outras possíveis em razão do

fato deste ser o curso mais ofertado em nosso Estado. Nesta direção, considerou relevante investigar o motivo desta oferta analisando se esta demanda corresponde, efetivamente, às particularidades da EJA e se atende ao descrito nos documentos oficiais para implantação do PROEJA.

Foram investigadas três instituições de ensino no município de Curitiba, sendo duas localizadas na região norte e uma na região sul e a metodologia utilizada constou de análise documental, entrevista com os coordenadores dos cursos, questionário orquestrado⁶⁰ com os alunos evadidos e observação sistemática nas oficinas, nos encontros e seminários e visita às escolas que ofertam o PROEJA.

De acordo com a autora, encontrar os alunos evadidos não foi tarefa fácil tendo em vista as transferências, endereços desatualizados e telefones inexistentes. Por este motivo, o número de entrevistas realizadas girou em torno dos 70% dos alunos evadidos.

O desafio metodológico foi saber quem são os sujeitos evadidos e encontrar esses jovens e adultos que novamente foram excluídos da escola. Em primeiro lugar, as Secretarias das Escolas e os Coordenadores de Curso não possuem dados significativos para essa busca, ora os dados cadastrais estão incompletos, ora esses dados não estão disponíveis. Em algumas situações apenas o nome do(a) aluno(a) consta em sua ficha cadastral.

Após várias tentativas, foram realizados 28 questionários, o que corresponde a 70% dos alunos evadidos do Curso Técnico em Administração/PROEJA. Outra observação feita por Almeida (2008) é que a maioria dos dados foram coletados via telefone porque grande parte dos entrevistados reside e/ou trabalha na Região Metropolitana de Curitiba.

O trabalho deu-se, também, através de análise dos documentos oficiais do PROEJA, entrevista com os coordenadores de curso e observação nas oficinas, nos encontros, nos seminários e visitas às três escolas escolhidas em Curitiba - Paraná.

Essa metodologia foi essencial para analisar as razões da evasão confrontando com o princípio de inclusão do Programa e também para

⁶⁰ Durante a realização do questionário orquestrado, a pesquisadora leu as questões para os jovens e adultos e estes foram respondendo de acordo com as opções fornecidas por ela. O questionário continha também duas questões abertas sobre a evasão para que os alunos pudessem dissertar suas opiniões (ALMEIDA, 2008, p.15).

averiguar se o perfil sócio-econômico atende as prescrições descritas nos Documentos Orientadores do PROEJA, traçando a eficiência e as condições de efetividade social desta política pública.

Conceituadas essas reflexões iniciais, Almeida (2008) parte do pressuposto de que a eficiência e efetividade social do PROEJA permeiam pelos critérios elencados pela Secretaria de Educação do Estado no processo de implantação do Programa. Estes critérios “poderão favorecer o êxito ou fracasso da política e conseqüentemente dos sujeitos envolvidos nesse processo, tais como critérios estabelecidos para a oferta dos Cursos, sua localização, demandas sociais, etc.” (p. 14).

As especificidades desses sujeitos, como: o tempo (do aluno e da escola, o tempo relativo às questões curriculares, inclusive às formas de avaliação), as condições de aprendizagem e, até mesmo as condições estruturais das escolas (a formação continuada de professores, espaço físico, laboratórios) também se configuram como critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Para alcançar as respostas deste objetivo, a autora toma como referencial de análise o processo histórico construído pela Educação Profissional e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos, partindo do “pressuposto que a base histórica da educação é orgânica ao modelo de desenvolvimento econômico do país”.

Como objetivos específicos da pesquisa de Almeida (2008) temos a identificação para saber se a proposta de inclusão dos jovens e adultos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está sendo efetivada, a caracterização do perfil sócio-econômico da clientela atendida pelo PROEJA e, por fim, mas não menos importante, a investigação das principais causas da evasão.

Desse modo, a fim de atender aos seus propósitos, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro deles, refletindo sobre os desafios políticos e pedagógicos, Almeida realiza uma discussão acerca da integração entre Educação Profissional e Educação Geral. Num primeiro momento, ela retoma o contexto histórico da Educação Profissional e a questão da dualidade como uma categoria explicativa para a relação entre a Educação Geral e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No segundo capítulo, a autora apresenta o Programa de Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos descrevendo, também, os antecedentes do Programa bem como sua contextualização. Para tanto, utiliza-se dos Decretos, do Documento Base nacional, do Documento Orientador do PROEJA no Paraná, abordando, sempre, a questão da inclusão social.

Depois, é a vez do processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná ser analisado e, para terminar este capítulo, são analisados os critérios de oferta e atendimento, a definição dos cursos, o perfil do aluno e a elaboração da proposta pedagógica do Curso Técnico de Administração em nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

No terceiro e último capítulo, há uma discussão sobre o processo de implantação e a efetividade social do PROEJA, concentrando-se em cinco eixos: o conceito de efetividade social, o sujeito da EJA, a implantação do PROEJA em 2008, a clientela do PROEJA e a evasão dos alunos do Curso Técnico em Administração em 2008.

Nessa pesquisa, o que se pretendeu, inicialmente, foi analisar a eficiência e as condições para a efetividade social do PROEJA, o perfil socioeconômico e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná e, especificamente, as ações da Secretaria de Estado da Educação para o enfrentamento da evasão.

Almeida (2008) salienta que foi um desafio metodológico e pedagógico investigar um Programa que pretende firmar-se como política pública e alcançar perenidade. Para tanto, a autora julgou importante para a discussão da avaliação de políticas educacionais, acompanhar o processo de discussão dos gestores, coordenadores, diretores e professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

De acordo com a análise de Almeida, o caminho histórico e a posição política frente às trajetórias distintas da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos possibilitaram o entendimento das relações de poder e as determinações econômicas que favorecem as iniciativas de assistencialismo e aligeiramento nessas modalidades de ensino.

Ao considerar que a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos são áreas de intersecção de políticas, percebe-se que a EJA no

decorrer da história da educação brasileira, esteve atrelada a políticas de resultados rápidos.

Em relação ao Ensino Profissional, a autora observa que o Ensino Integrado é um diferencial na formação profissionalizante porque favorece uma formação mais completa, na medida em que propõe uma união orgânica entre a formação geral e específica.

De acordo com Almeida, para que o PROEJA possa se tornar uma política pública, aliando o discurso à realidade, é necessário que o Programa esteja nas redes estaduais e não fique restrito à Rede Federal. Nesse âmbito, destaca que a SEED/PR foi uma das poucas Secretarias que assumiu o PROEJA e o viabilizou em 40 turmas no Estado, o que caracteriza um avanço para a educação no Estado do Paraná.

Considera ainda que, em parte, esse não comprometimento por parte dos outros Estados, deve-se ao fato de que o Ministério da Educação anuncia que pretende desenvolver um programa de integração, para dar conta do público jovem e adulto, porém não o operacionaliza.

No grupo investigado por Almeida (2008), é possível refletir sobre a eficiência e efetividade do Programa, pois o impacto da ação governamental para essa população-alvo não gerou uma mudança nas condições de vida desses sujeitos, ao contrário ressaltou o fracasso escolar de uma população historicamente excluída. Dessa maneira, pode-se reiterar que os dados corroboram para afirmar a hipótese de que a eficiência e efetividade estão articuladas às condições de tempo, de acesso e de aprendizagem dos jovens e adultos.

Em primeiro lugar, a hipótese comprova-se na fala dos sujeitos que alegam ser o tempo calendário (semestral, matriz curricular, horário de aulas) um dos fatores para deixarem de frequentar o Curso Técnico em Administração/PROEJA. Em segunda instância, as condições de acesso são negadas pela localização dos Colégios que impossibilitou os jovens e adultos a continuarem inclusos no sistema de ensino. Em último lugar, a aprendizagem ficou comprometida com a ausência de professores em sala de aula.

No que se refere à questão do tempo, a Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração/PROEJA destaca: “Articula trabalho, cultura, ciência, tecnologia e tempo, visando o acesso ao universo de saberes e

conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente” (PARANÁ, 2008, p.1). Almeida observa que nessa citação da Proposta Pedagógica, que a palavra tempo é mencionada, no entanto, em nenhum momento o tempo é tratado considerando a especificidade da EJA. Desse modo, a falta de clareza nas orientações metodológicas teria colaborado para que a escola não desse conta de trabalhar com as características específicas da EJA. Em parte, esse agravante é resultado do desafio de implantar os Cursos Técnicos profissionalizantes nas escolas de Educação Profissional que não possuem experiência com a modalidade EJA. Outro motivo é o processo de formação continuada, realizada antes da implantação do Programa, que não previu ações para integrar essas duas modalidades de ensino.

Em contrapartida, o estudo de Almeida ressaltou que não é possível afirmar o sucesso e/ou fracasso do PROEJA, entendendo que a educação no Estado do Paraná nessa modalidade está em processo e constitui-se um desafio a implementação dessa Política pública.

O primeiro objetivo proposto por Almeida era identificar se a proposta de inclusão dos Jovens e Adultos no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional está sendo efetivada. A autora verificou que nesse aspecto, por um lado, que essa meta foi atingida pelo Programa. Nas tabelas e gráficos apresentados em seu trabalho, são perceptíveis os períodos alongados de afastamento escolar antes da matrícula e também a faixa etária, a renda mensal, número de turmas e matrículas correspondem ao perfil traçado no Documento Base e no Documento Orientador do Estado. Por outro lado, observou que esses alunos passaram novamente por um processo de exclusão, cujas razões foram demonstradas nesta pesquisa.

Na fala dos Coordenadores trazida por Almeida, pode-se inferir que a escola transfere ao indivíduo a responsabilidade em incluir-se ou não. Essa posição colabora para encobrir a realidade social que produz a exclusão, além de impedir uma discussão sobre as possibilidades reais de sua superação (CHILANTE, 2005, p.125).

Já na fala dos jovens e adultos entrevistados, percebe-se que estes possuem o anseio de concluir os estudos e vêem na profissionalização um caminho para a realização pessoal e inserção no mercado de trabalho.

O segundo objetivo foi traçar o perfil sócio-econômico da clientela. Percebe-se que a questão de gênero e idade são relevantes, são poucos os jovens e adultos mais velhos (41-50 anos) que matricularam-se no PROEJA. Quanto a renda mensal, verificou-se que os alunos são pertencentes às camadas sociais de poder econômico mais baixo, residem e trabalham nas regiões periféricas de Curitiba.

O terceiro objetivo foi investigar as principais causas da evasão. Essa questão é pertinente para traçar um quadro das razões pelas quais as políticas e programas implementados não tem sucesso. Na maioria dos casos, as pesquisas ocupam-se em demonstrar os altos índices de evasão e concluem que o Programa e/ou política foi um fracasso, entretanto, faz-se necessário entender o processo de implantação das políticas, a população historicamente excluída, bem como os fatores que conduzem as políticas a terem resultados negativos (Almeida, 2008, p. 18). Feita essa ressalva, as principais causas da evasão foram: mercado de trabalho, problemas familiares, localização das escolas e falta de professores. Nota-se que os alunos jovens e adultos possuem uma postura crítica frente à postura da escola e as condições que lhes são postas. Esses sujeitos entendem ser oportuno e necessário para um bom aprendizado: infra-estrutura adequada, atendimento as suas especificidades, quadro docente efetivo e uma metodologia diferenciada.

De acordo com Almeida, essa posição mais crítica e preocupada com os rumos de seu aprendizado é um fato que no Ensino Médio regular, composto principalmente por adolescentes, talvez não seja tão acentuada. Essa distinção de público entre o Ensino Médio na EJA e o Ensino Médio regular, segundo Rummert (2002), é caracterizada pela diversidade. Para a autora, o grupo que compõe a EJA, apesar de diverso e heterogêneo possui uma característica em comum: “a partilha de experiências, que constituem a experiência do desejo de viver uma vida melhor” (RUMMERT, 2002, p.125).

Nesse sentido, nos limites do processo da pesquisa realizada e com uma compreensão de que há espaço para mais investigações sobre o assunto, a autora identificou as seguintes situações para o comprometimento da eficácia política e das condições para a efetividade social do PROEJA: a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de docentes efetivos, a pouca efetividade da formação continuada.

Constatou em vários momentos nos estudos realizados e nos documentos consultados a preocupação com a integração, inclusão social, respeito às especificidades da EJA e articulação entre a EJA e a EP, entretanto, não há a explicitação e operacionalização desta articulação na proposição do Curso Técnico em Administração e nem o aprofundamento da conceituação de cada aspecto e de suas inter-relações para a formação dos alunos. Tal perspectiva pode levar a repetição da necessidade da integração e articulação, mas fragilizar a compreensão do que significa esta articulação e dos desdobramentos para as diferentes instâncias (objetivos, perfil, currículo, tempo, operacionalização) do Programa.

Outra questão, já apontada anteriormente, é a especificidade da EJA como uma das principais dificuldades para a implantação de uma política de integração. Almeida observou tanto nos documentos investigados, nos autores consultados quanto nas formações continuadas oportunizadas pela SEED, a ausência de um referencial teórico-prático que possa esclarecer e orientar o corpo docente e os jovens e adultos na compreensão da sua própria identidade, das questões relativas ao tempo e à especificidade da EJA. Um dos agravantes nessa problemática é o fator tempo. Na história da educação de jovens e adultos, o tempo é tido como um fator de “aligeiramento” e, quando não considerado em sua especificidade, pode ser fator de exclusão.

De acordo com Almeida, a inclusão dos jovens e adultos nos bancos escolares seguida de novo abandono não é exclusivo dessa política educacional, no entanto, a evasão constatada levou-a novas indagações, por exemplo, em que medida o Curso Técnico em Administração e os de outras áreas técnicas do PROEJA ofertadas pela SEED atendem às demandas e expectativas de profissionalização oportunizada não seria uma profissionalização para o desemprego?

Segundo a autora, ter passado novamente pelo processo de exclusão é uma característica marcante que aponta para a rediscussão da carga horária, do tempo, da metodologia e da dimensão teórico-prática da integração curricular. Pelos dados apresentados e pelas orientações dos Documentos Oficiais, Almeida constatou que existe a preocupação com esses fatores, no entanto, há poucas indicações no que tange à sua operacionalização.

Por fim, sinaliza para outras dificuldades identificadas na implantação do PROEJA que estão para além das análises feitas e que sua pesquisa não deu conta de nomear, tais como a formação continuada dos professores, o aprofundamento conceitual e prático no campo do currículo integrado; a relação entre demandas de profissionalização e oferta de cursos, enfim, elementos que se constituem certamente em objeto de outras pesquisas.

4.4 Avaliação

AValiação DA IMPlENtAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (2008 – 2009) - Karina Griggio Hotz

Karina Griggio Hotz (UNIOESTE), que defendeu a dissertação “Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)”, em março de 2010, apresentou uma análise do processo de implantação e implementação deste Programa no Oeste do Paraná.

Sua pesquisa foi organizada partindo da consideração da realidade social, política e econômica, ou seja, da realidade histórica que determina a proposição do PROEJA com vistas a compreender as demandas de sua implantação a partir do contexto da reestruturação produtiva e da reforma da Educação Básica, considerando a avaliação de sua implementação em municípios do Oeste do Paraná nos anos de 2008 e 2009.

Procurou-se, também, verificar em que medida o processo de implementação vem assegurando a efetivação dos objetivos propostos nos documentos norteadores e que dificuldades foram encontradas no processo de implementação.

Os dados que serviram de subsídios para a análise de Hotz fundamentam-se no projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” (FILHO, 2006), da experiência que a pesquisadora vivenciou no referido que se caracterizou como uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” (VIRIATO, 2007), de eventos e de informações providas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

O estudo de Hotz foi organizado em cinco capítulos, assim distribuídos:

No capítulo I, denominado “A reforma da educação no contexto da crise estrutural do capitalismo e da chamada reestruturação produtiva”, Hotz (2010) procurou compreender o contexto econômico e social que marca o chamado processo de reestruturação produtiva e as implicações que esta realidade promove nos processos de trabalho e na educação, bem como na vida dos trabalhadores.

Este capítulo subdivide-se em três seções. Na primeira seção, considerando que “o trabalho se constitui num elemento de formação do ser humano e assume características específicas no modo de produção capitalista, que, por sua vez, demanda transformações nas últimas décadas”, Hotz trata das características do trabalho em sua forma geral e das características assumidas pelo trabalho no contexto da chamada reestruturação produtiva.

Já na segunda, Hotz (2010) apresenta os aspectos peculiares do Estado e suas formas de intervenção social.

E para encerrar o primeiro capítulo, na terceira seção, Hotz (2010) trata da reforma da Educação Básica que vem sendo implantada e implementada desde a década de 1990 articulando-a com a reforma do Estado brasileiro.

O capítulo II “A política educacional do PROEJA”, que visou à caracterização da história recente da política educacional brasileira para o ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos, possibilitou maior compreensão do contexto que antecedeu o PROEJA e que propiciou sua implantação no país e no Paraná. Além disso, neste capítulo, Hotz aborda os aspectos legais, pedagógicos, administrativos e financeiros das funções do PROEJA e, ainda, sua articulação às demandas da reestruturação produtiva.

Na tentativa de cumprir com o proposto, quatro seções são organizadas. Na primeira delas, Hotz (2010) retoma os antecedentes históricos e legais do Programa abordados pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 e suas implicações para o Estado do Paraná, pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, pelo Documento Base Nacional do PROEJA, pelo Documento Orientador do Programa no Paraná denominado de “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”, pelas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos, pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) e por autores,

como Amorim, Cêa, Chilante, Ciavatta, Farias, Freitas, Frigotto, Noma, Ramos e Romanelli.

Na segunda seção, o que encontramos é uma síntese dos aspectos legais, pedagógicos, financeiros e administrativos do PROEJA, presentes no Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005, no Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006, na LDB de 1996, no Documento Base Nacional do PROEJA, no Documento Orientador do Programa para o Estado do Paraná, nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, nas informações obtidas em eventos sobre o PROEJA no Estado do Paraná, nas informações oriundas do *síte* do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), de Universidades e Institutos Federais e em autores como Corso, Ferreira, Jorge, Motta, Ribeiro, Silva e Soares.

Na terceira seção, valendo-se do Documento Base Nacional do Programa e de autores como Deitos, Faleiros, Gennari e Xavier, o que Hotz (2010) apresenta são as funções postuladas do PROEJA e o caráter social assumido pelo Programa.

Na quarta e última seção deste capítulo, a pesquisadora trata da articulação das funções do PROEJA com as pretensões do Estado brasileiro e dos organismos internacionais, conseqüentemente, das demandas da reestruturação produtiva. Para isso, são analisados os documentos do Banco Mundial, da Corporação Financeira Internacional (CFI), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, ainda, documentos do Ministério do Planejamento (Orçamento e Gestão), do Documento Base Nacional do PROEJA e autores como Fiori, Silva e Xavier.

No capítulo III, intitulado “Caracterização econômica e social dos municípios do Oeste do Paraná que implementaram o PROEJA: Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira”, Hotz (2010) realiza uma caracterização em âmbito econômico e social dos municípios do Oeste paranaense que ofertam o PROEJA na rede pública estadual, a fim de relacionar o conhecimento da realidade específica na qual o PROEJA vem sendo implementado com a posterior avaliação do Programa nesses municípios.

Deste modo, para a caracterização dos municípios, dados e documentos coletados junto ao *site* do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) foram analisados. Ainda nessa seção, com a intenção de melhor compreender as características dos municípios estudados, ela apresenta dados sobre o Estado do Paraná, coletados no *site* do IPARDES e sobre o Brasil, através de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE) e de outras fontes.

No capítulo IV, denominado “A política de implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Estado do Paraná”, Hotz (2010) retoma o processo de implantação e de implementação do PROEJA no Estado do Paraná e nos municípios do Oeste que ofertam o Programa em escolas da rede estadual tendo como referência dados coletados junto ao projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”.

E é no capítulo V, intitulado “Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Estado do Paraná” que, de fato, Hotz (2010) realiza o objetivo de sua pesquisa, procurando verificar em que medida a implementação do PROEJA na rede pública dos municípios do Oeste do Paraná tem assegurado a efetivação dos objetivos expressos pelos documentos do Programa e que dificuldades têm sido encontradas no processo de implementação.

Pretendendo avaliar a implementação do PROEJA nos municípios delimitados para o estudo, Hotz (2010) considerou as características econômicas e sociais dessas cidades, as pretensões do PROEJA proferidas nos documentos que o orientam e as atuais formas de organização social.

Nas considerações finais, Hotz (2010) realiza ponderações acerca da efetivação dos objetivos do PROEJA nos municípios do Oeste do Paraná pela forma como foi implementado na época de seu estudo, dos objetivos políticos e ideológicos que se pretende alcançar com o Programa e dos determinantes mais amplos que definiram sua oferta no Brasil, no Paraná e nos municípios estudados.

Ao término da pesquisa, Hotz (2010) conclui que os objetivos do PROEJA são expressos em suas funções “reparadora, equalizadora e qualificadora, os quais são analisados a fim de realizar uma avaliação desse programa” (p. 227).

Para Hotz (2010), a função reparadora

[...] visa propiciar, aos jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, o acesso e as condições para a permanência no sistema educacional, reparando as supostas consequências econômicas e sociais advindas da ausência do Estado em momentos históricos anteriores, quando não garantiu o acesso à escolarização a toda a população (p. 227 e 228).

Já a função equalizadora do Programa

[...] seria realizada justamente ao se reduzirem as desigualdades econômicas e sociais através da escolarização e também da profissionalização, que é considerada, pelos documentos orientadores do PROEJA, como um meio de inserção no mundo do trabalho e de obtenção de renda (p. 228).

E por fim, o PROEJA estaria exercendo a função qualificadora “ao permitir aos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos gerais e profissionalizantes” (p. 228).

A função reparadora difunde, através da educação, compensar a classe trabalhadora das consequências econômicas e sociais que vivencia devido à ausência do Estado em momentos anteriores, contudo, como Hotz (2010) aponta no primeiro capítulo de seu trabalho,

[...] o Estado surge quando a sociedade se divide em classes, e surge para garantir a dominação de uma classe sobre a outra, mediando os conflitos surgidos dos interesses antagônicos de ambas as classes e perpetuando as relações sociais necessárias para a manutenção do próprio Estado e das classes dominantes (p. 228).

Isto significa dizer que o caráter de classe do Estado nos indica que as precárias condições de vida da classe trabalhadora não são consequência da ausência do Estado, como propalado pelos documentos do Programa, “mas ocorrem, em última instância, justamente pela existência do Estado e da sociedade que o sustenta” (p. 228).

Além do mais, as condições econômicas e sociais em que a classe trabalhadora se encontra também não são consequência da falta de acesso à

educação, como pressupõem as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A condição de classe dos trabalhadores advém das relações sociais estabelecidas no capitalismo, que impossibilitam o acesso não apenas ao produto do seu trabalho, mas também aos meios de produção e aos conhecimentos elaborados em meio às relações sociais que são estabelecidas na base material da sociedade (HOTZ, 2010, p. 228).

Nesse sentido, apoiada em Frigotto (1989, p. 12), Hotz afirma que o deslocamento da problemática do capitalismo pela atribuição de um caráter redentor à educação se constitui numa ideologia disseminada pelo Estado, ideologia que, portanto, contribui para o não questionamento das estruturas geradoras da desigualdade.

De acordo com os documentos analisados, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora do PROEJA visam à diminuição das desigualdades. O caráter de classe do Estado necessita manter as desigualdades econômicas e sociais dentro de “limites aceitáveis à reprodução do capitalismo”. Por isso, das políticas sociais como o PROEJA que aspiram ao alívio da pobreza, pois é através delas que se pode garantir a sobrevivência da classe trabalhadora e a alimentação do processo de produção e de consumo.

Sobre isso, Hotz alerta que essas constatações parecem explicar os motivos pelos quais o Estado não vem implantando e implementando ações que, de fato, contribuam com o acesso, o êxito e a permanência na escola do público a ser atendido pelo Programa.

O Estado confirma a intenção de qualificar o público do PROEJA para a sua inserção no mundo do trabalho e de tornar esse Programa uma política perene, mas o que Hotz constata é que os cursos ofertados na região Oeste do Paraná fornecem aos alunos possibilidades de qualificação limitadas tanto pela pouca variedade de cursos quanto pela carência de estrutura física, de materiais didáticos e de pessoal.

Segundo Hotz, são estas as características que demonstram, em função do seu caráter mediador⁶¹, que o Estado não assegura que, por meio do

⁶¹ Para Hotz (2010), este caráter mediador é necessário para amenizar os conflitos entre as classes no sistema capitalista.

PROEJA, os alunos adquiram os meios necessários a fim de “acessar os conhecimentos gerais e profissionais produzidos pela humanidade, mas limita a apropriação e, ao afirmar a qualificação dos trabalhadores, desqualifica as escolas e o trabalho pedagógico que realizam” (HOTZ, 2010, p. 229).

As condutas do Estado alusivas ao PROEJA nos submetem a um certo destaque à educação e a sua utilização para realizar mediações

[...] com o modo capitalista de produção onde, no limite, a “improdutividade”, a desqualificação do trabalho escolar, uma aparente irracionalidade e ineficiência em face dos postulados da teoria do capital humano constituem uma mediação produtiva. (FRIGOTTO, 1989, p. 18).

Hotz (2010) considera que essa mediação produtiva decorrente da “improdutividade da escola”, como interpreta Frigotto (1989), se efetiva porque o Estado, em seu caráter de classe, toma a educação como um dos espaços de realização de seus objetivos políticos e ideológicos. E esses objetivos, em relação ao PROEJA, podem ser melhor apreendidos considerando a análise dos determinantes e da teoria do capital humano que os fundamentam.

Enquanto um Programa inserido no contexto das reformas da Educação Básica ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, o PROEJA é, segundo Hotz, a expressão de múltiplos determinantes de sua implantação e implementação, das desigualdades econômicas e sociais em geral, como, por exemplo, a marginalidade, a pobreza, o desemprego e o subemprego. “Esses múltiplos determinantes do Programa expressam as consequências sociais derivadas da expansão do capitalismo através da chamada reestruturação produtiva mundial e brasileira” (HOTZ, 2010, p. 230).

Em seu estudo, Hotz (2010) evidencia que a teoria do capital humano⁶² promulga uma relação linear entre a qualificação do trabalhador, sua inserção no mercado de trabalho, aumento da produtividade e desenvolvimento do capitalismo nacional, fator considerado, por essa teoria, como determinante da superação das desigualdades sociais.

⁶² De acordo com Hotz (2010), a Teoria do Capital Humano visa reproduzir ideologicamente as condições necessárias para a manutenção e a expansão do capitalismo, visto que a igualdade econômica e social não se efetiva através da educação, mas, sim, através de transformações na estrutura produtiva, podemos concluir que o PROEJA possui a mesma função ideológica da teoria do capital humano, qual seja, promover um consenso ideológico de responsabilização dos indivíduos pela sua ascensão social através da elevação da escolaridade e qualificação.

Enquanto medida de “alívio da pobreza” proveniente da atual fase de expansão capitalista, o PROEJA objetiva que os trabalhadores se adaptem a essa nova realidade. Mas como conclui Hotz (2010), “a amenização das degradantes consequências econômicas em que se encontram os trabalhadores não pode se efetivar conforme os seus interesses, mas conforme as necessidades de reprodução do sistema social vigente” (p. 230).

De acordo com a análise da autora, mesmo com a revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, que reformou as possibilidades de integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes no ensino médio, fornecendo bases para a implantação do PROEJA, a escola pública estatal continua tendo como objetivo “fornecer conhecimentos mínimos para que os trabalhadores se adaptem aos novos processos produtivos do capital” (HOTZ, 2010, p. 230).

E é neste momento que a pesquisadora retoma Frigotto (1989, p. 26), pois tendo em vista que o capital tem como objetivo

[...] reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora?

O PROEJA, enquanto uma política educacional, visaria, então, à realização das mesmas funções que são solicitadas à educação formal dentro da sociedade capitalista. Portanto, sua função ideológica colabora para que as políticas sociais se efetivem mesmo sendo essas produzidas em meio ao embate entre classes sociais em disputa. Considerando que elas, em última instância, amenizarão os conflitos que poderiam prejudicar a perpetuação do capitalismo.

Assim, a função ideológica exercida pelo PROEJA, e pela educação formal como um todo, se efetiva por meio das políticas educacionais de *contenção* e de *liberação*⁶³ (CUNHA, 1975).

⁶³ No livro “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”, Cunha (1975) constata as funções contendoras e liberadoras da educação ao analisar a reforma do ensino superior de 1968 e a do ensino médio, de 1971. Embora as análises do autor sejam datadas num momento histórico bastante diferente deste da implementação do PROEJA, percebemos que as considerações sobre as funções da educação feitas naquele contexto também estão presentes no Programa.

A política educacional de contenção ocorre através do PROEJA de diversas maneiras, por exemplo, a partir de seu caráter de terminalidade. Os cursos do PROEJA têm um caráter de terminalidade na medida em que a profissionalização ofertada permite que alguns alunos se desloquem para o mercado de trabalho e não prossigam seus estudos. Assim, podemos afirmar que o Programa contribui para a contenção das demandas pelo acesso ao ensino superior (HOTZ, 2010, p. 231).

Mesmo o PROEJA afirmando sua função propedêutica, a profissionalização ofertada pelo Programa contribui para com o processo de reprodução da dualidade do sistema educacional, caracterizado pelo modelo social capitalista. Hotz assim conclui por averiguar que “o Programa se destina ao atendimento da classe trabalhadora e, dentro dela, da fração mais marginalizada socialmente”. A autora recupera Rummert para indicar que o PROEJA busca oferecer uma educação diferenciada para esse público em relação àquela ofertada às classes dominantes que frequentam cursos de caráter exclusivamente propedêutico e, de acordo com os ensinamentos de Rummert, os cursos da modalidade EJA, na qual está inserido o PROEJA, são “[...] mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado” (RUMMERT, 2007, p. 38-39).

Sobre essa educação que o Estado pretende fornecer aos trabalhadores através do PROEJA, Hotz analisa que ela dispõe aos alunos o acesso a conhecimentos mínimos, conforme a posição social que se pretende que ocupem. Assim, “Neste contexto, a desqualificação da escola e, ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional” (FRIGOTTO, 1989, p. 28).

Acerca da contratação destes trabalhadores provindos de cursos de ensino médio técnico como o PROEJA, as empresas, muitas vezes os preferem aos trabalhadores com ensino superior. Cunha (1975, p. 247-251) explica que a maior produtividade dos trabalhadores com ensino médio técnico em detrimento daqueles com ensino superior deve-se ao fato de que os

Tal fato parece indicar que há um fio condutor que perpassa as políticas educacionais e sociais no capitalismo em qualquer estágio de desenvolvimento (HOTZ, 2010, p. 231, nota de rodapé).

primeiros, geralmente, aceitam trabalhar por salários mais baixos e “suas aspirações de ascensão social são inferiores às das dos trabalhadores com maior nível de escolarização” (HOTZ, 2010, p. 232). Este fato torna os trabalhadores com ensino médio técnico “mais facilmente exploráveis do que aqueles mais qualificados”.

Hotz, ainda analisa que, por meio da elevada oferta de mão de obra advinda do ensino médio técnico, como é o caso deste Programa, o PROEJA também colabora para “a contenção das aspirações de ascensão social dos trabalhadores em geral e enfraquece as lutas da classe”, porque aumenta o exército industrial de reserva disposto a trabalhar por salários extremamente baixos e em condições precárias de trabalho. Em outras palavras, “[...] o grande contingente de desempregados e de subempregados é uma exigência estrutural da sociedade capitalista; sem ele o seu funcionamento corre o risco de se tornar inviável” (CUNHA, 1975, p. 264). E é neste sentido, ao exercer a função de contenção, adequada aos interesses do modo capitalista de produção, que a política educacional do PROEJA realiza a sua função de liberação por meio da própria intenção do Programa: elevar a escolarização dos trabalhadores.

O Estado, ao reproduzir as contradições que movem o modelo social que necessita reproduzir, expande as possibilidades de escolarização dos trabalhadores na medida em que esta pode contribuir para o controle social econômico e ideológico. E Hotz (2010) entende que as funções da política educacional do PROEJA

[...] permitem que possamos verificar a convergência das políticas educacionais contidora e liberadora no sentido do alcance de uma mesma e única meta: a reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida. (CUNHA, 1975, p. 288).

De acordo com Hotz, quando o Estado efetiva, pela educação e pelo PROEJA, as políticas de contenção e de liberação, essas mesmas políticas não se constituem apenas em expressões do atendimento das necessidades do capitalismo, porque enquanto uma política social, o PROEJA também expressa o atendimento de parte das reivindicações dos trabalhadores, sendo

a resposta possível de ser dada pelo Estado às lutas sociais promovidas (2010, p. 233).

Portanto, mesmo com os limites da qualificação ofertada nos cursos do PROEJA, as funções pretendidas pelo Estado através do PROEJA também representam o atendimento de alguns direitos dos trabalhadores. Dessa forma, mesmo apontando suas limitações, não se trata de negar o PROEJA, uma vez que ele não deixa de ser uma possibilidade de os trabalhadores terem acesso a conhecimentos que podem auxiliá-los na sua sobrevivência.

Hotz (2010) afirma que

[...] a escola inserida no sistema capitalista só pode devolver aos trabalhadores uma parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade porque esses conhecimentos se têm tornado cada vez mais propriedade privada da classe dominante, que, através da incorporação cada vez mais expressiva de trabalho pretérito às novas tecnologias e do desenvolvimento de novas formas de divisão do trabalho, fragmenta e parcializa a produção (HOTZ, 2010, p. 233-234).

E compreende que a integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes que o PROEJA afirma e pretende “é impossível de ser realizada em sua plenitude no contexto desta sociedade, pois esses conhecimentos estão fragmentados em sua base material a partir da forma como se realiza o trabalho” (HOTZ, 2010, p. 234), justificando que, enquanto instituição inserida nas relações sociais de produção da existência, a escola, “[...] se vincula e recebe a determinação na luta hegemônica que se efetiva entre as classes nas práticas sociais fundamentais [...]” (FRIGOTTO, 1989, p.184). O que quer dizer que a escola articula-se ao trabalho que, uma vez que é produção da existência do ser humano, é uma prática social fundamental para a produção do conhecimento e a conscientização do homem (FRIGOTTO, 1989, p. 186).

O trabalho, para a autora, continua sendo essa prática social fundamental mesmo no sistema capitalista, porém como ela demonstra no primeiro capítulo de sua dissertação, no capitalismo, ao mesmo tempo em que o trabalho constrói o gênero humano, também é elemento de sua destruição.

Apoiada em Tumolo (2005), a pesquisadora nos instiga à reflexão acerca das características que o trabalho deve assumir no modo capitalista de

produção. Para ambos, o trabalho deveria ser tomado como princípio educativo de uma proposta educacional emancipadora e sugerem que, talvez, “o princípio educativo nesta sociedade deva ser a crítica às formas de trabalho do capitalismo e, logo, desse mesmo modo de produção”.

Hotz (2010) conclui que o trabalho deve continuar sendo o fundamento de propostas educacionais que visem ao atendimento dos interesses dos trabalhadores, mas que este trabalho deve ser considerado em seus aspectos atuais, o que, para ela, permitiria “o conhecimento, a conscientização e, logo, a crítica” e justifica dizendo que

[...] somente tomando como princípio educativo a reflexão sobre o trabalho em sua atual forma social é que a educação e, logo, o PROEJA, poderá contribuir para que a classe trabalhadora conheça a realidade na qual se insere e possa compreender a necessidade de sua superação. Somente considerando o trabalho, o ser humano poderá se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, visto que o trabalho é a forma pela qual os homens produzem esses conhecimentos (HOTZ, 2010, p. 235).

Ao término de sua pesquisa, Hotz (2010) assegura que o PROEJA, como a educação em geral, não tem o poder de resolver as desigualdades econômicas e sociais da sociedade capitalista, pois tal educação, sendo determinada por essa mesma sociedade, tende a reproduzir as desigualdades (p. 236). Ela acredita que “uma educação que pretenda ser destinada aos trabalhadores tem como função social permitir que eles acessem o máximo possível de conhecimentos produzidos pela humanidade necessários para a elevação de sua consciência de classe”.

Portanto, conclui que a luta a ser travada no cerne desta sociedade pelos educadores comprometidos com a superação da ordem social vigente consiste em prover meios para que a política educacional realize ao máximo a transmissão dos conhecimentos. Para ela, é apenas desta forma que a educação poderá favorecer as condições necessárias para que a classe trabalhadora possa se constituir em uma classe consciente das ações que deve efetivar para realizar os interesses convenientes à sua libertação.

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ (2008 – 2010) – Márcia Sabina Rosa Blum

Com o objetivo de investigar a forma como vem sendo constituída a avaliação do PROEJA enquanto política pública no Estado do Paraná, bem como as convergências e divergências das avaliações implementadas desde a década de 1990 no país, a dissertação “A Política de Avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)”, defendida por Márcia Sabina Rosa Blum em 18 de março de 2011, parte do pressuposto de que o PROEJA é componente do processo de reformas da Educação Básica, sobretudo desta década.

A fim de tentar responder questionamentos como:

[...] se o PROEJA se constitui como uma conquista dos movimentos sociais (sindicatos, professores, trabalhadores), como a avaliação dessa política se insere nesse contexto? Rompe a lógica de focar somente nos resultados, considerando o processo pelo qual tais resultados foram determinados? – Ou podem ser encontradas relações entre o PROEJA e a reforma da Educação Básica implementada nos anos 1990 e, desse modo, entre a política de avaliação desse Programa que vem se constituindo no Estado do Paraná e a política de avaliação educacional enfatizada nessa década? (BLUM, 2011, p. 18).

A autora iniciou a discussão com “questões mais teóricas” (BLUM, 189), que segundo seu entendimento, deram suporte para o entendimento do objeto em análise (a política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná entre 2008 e 2010). Por isso, buscou compreender o contexto político, econômico, educacional e de organização do trabalho em que emerge o PROEJA.

Com o intuito de analisar como vem se constituindo a avaliação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, enquanto Política Pública⁶⁴, no Estado do Paraná, Blum (2011) parte do pressuposto de que a implementação desse Programa se articula à reforma da Educação Básica na década de 1990.

⁶⁴ Blum (2011) considera o PROEJA como uma Política Social e o discute no decorrer da introdução de seu trabalho. Não obstante, afirmar que o Programa é uma política pública, então se toma o fato de que emana do Estado e que tem um caráter de continuidade, de oferta permanente, independentemente de mudanças de governo (p. 14).

Ao apresentar a hipótese de articulação do PROEJA ao conjunto de reformas da década de 1990, Blum (2011) pretende

[...] compreender em que medida uma política educacional que resulta do embate entre interesses antagônicos para a articulação entre o ensino médio e a educação profissional reproduz os pressupostos que orientam a chamada centralidade da educação básica que delineou os anos 90 do século XX (BLUM, 2011, p. 14).

Como cerne para a pesquisa, Blum (2011) define a avaliação, por observar a forte ênfase atribuída ao controle de resultados nessa década.

A intenção, então, é entender as possíveis convergências e divergências do PROEJA, de modo particular da política de avaliação desse Programa, que vem se constituindo, no Estado do Paraná, com o conjunto de políticas educacionais implementadas na década de 1990.

Como justificativa para a constituição deste objeto de pesquisa, Blum (2011) indica todo o percurso de formação na Universidade até a chegada ao Programa de Mestrado, elucidando de onde vieram os primeiros questionamentos que a levaram à proposição da temática de investigação.

Seu interesse quanto ao PROEJA

[...] reside na hipótese de que essa política, assim caracterizada pelo governo federal, é parte de um processo de ajustes e de reformas desencadeadas na década de 1990 que toma a mesma perspectiva assumida no processo de centralidade da Educação Básica, a partir da valorização da educação na formação de um indivíduo capaz de acompanhar e de contribuir com o desenvolvimento econômico e social característicos de um “novo” estágio de rearticulação do capital, consubstanciado na reestruturação produtiva (BLUM, 2011, p. 16).

Nessa compreensão de valorização da educação, a autora recupera o estudo de Zanardini (2008) ao indicar que uma “determinada ênfase no processo de avaliação com foco prioritário nos resultados, frente a uma suposta crise de eficiência do Estado e das instituições a ele relacionadas, dentre elas a escola” (BLUM, 2011, p. 17).

Desse modo, Blum (2011) compreende o PROEJA como parte de um processo de reivindicações dos profissionais da educação e de segmentos da

sociedade que lutam por uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e ressalta que, historicamente, no Brasil, essa modalidade de ensino no Brasil mostrou-se desarticulada e revelou, como definiu Cunha (1991) um caráter de “contenção” dos anseios da classe trabalhadora.

Blum (2011) parte do pressuposto de que o PROEJA, enquanto política social, é marcado pelas contradições do sistema no qual se insere, constituindo-se a partir de um processo de disputas e, embora se configure como um avanço possível dentro da configuração da sociedade capitalista, no seu limite tende a legitimar muito mais o sistema do que propor um rompimento.

Dito isso, Blum (2011), ao longo de toda sua exposição, considera as lutas entre interesses antagônicos de classe que estiveram presentes desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, sancionada em 1996 e as disputas presentes sobre as orientações para o Ensino Médio e a Educação Profissional até a materialização do Decreto Federal nº 5154, de 2004, que formam a base para formulação do PROEJA.

Visando ao aprofundamento de seus estudos sobre o PROEJA e já associando-o ao seu interesse pelas políticas de avaliação, Blum (2011) questiona-se:

Se o PROEJA se constitui como uma conquista dos movimentos sociais (sindicatos, professores, trabalhadores), como a avaliação dessa política se insere nesse contexto? – Rompe a lógica de focar somente nos resultados, considerando o processo pelo qual tais resultados foram determinados? – Ou podem ser encontradas relações entre o PROEJA e a reforma da Educação Básica implementada nos anos 1990 e, desse modo, entre a política de avaliação desse Programa que vem se constituindo no Estado do Paraná e a política de avaliação educacional enfatizada nessa mesma década? (BLUM, 2011, p. 17-18)

Ao salientar a política de avaliação constituída a partir da década de 1990, Blum (2011) parte da consideração de que, embora os interesses antagônicos interfiram na determinação das políticas educacionais, essa política implementada pelo Estado tem uma função a cumprir, com o foco primordial nos resultados, caracterizando uma visão de mundo, de homem e de sociedade articulada ao modo de produção capitalista, conforme elucida

Zanardini (2008). Assim, procurando entender a política de avaliação que vem se constituindo no Estado do Paraná no âmbito do PROEJA, a autora pretende investigar alguns dos mecanismos utilizados para implementar a avaliação do Programa e descobrir os aspectos enfatizados nessa avaliação.

Na discussão proposta por Blum (2011), há a evidência de que o Estado, entendido por ela como “expressão das contradições surgidas na sociedade, portanto expressão da luta de classes, lança mão de políticas sociais como educação, saúde, habitação e cultura para efetivar a sua ação” (p. 18). Logo, as políticas sociais são, por ela, entendidas como resultado do embate entre as classes sociais, mas, em última instância, são o resultado da ação do Estado. Assim, pautando-se em Vieira (1992), Blum afirma que as políticas sociais advêm de um processo reivindicatório por parte dos trabalhadores, mas que são somente aceitas dentro de um consenso político.

Desta forma, referenciando-se em Faleiros (1991), Vieira (1992) e Shiroma et alii (2000), Blum (2011) entende que “as políticas sociais não são estáticas ou abstratas, mas são emanadas pelo Estado de forma seletiva”. Em outras palavras, “aquilo que é aceitável para manter a estrutura social vigente por estarem atreladas aos interesses gerais do capital” (BLUM, 2011, p. 20).

E é com esta concepção de política social que Blum (2011) se propõe a estudar a política de avaliação do PROEJA que vem se constituindo no Estado do Paraná entendendo o caráter inovador desse Programa que propõe a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio regular e também à EJA.

Compreendendo que as políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas educacionais, são o resultado de um processo de tensão entre as classes sociais em disputa e que esse processo aparece, por muitas vezes, como resposta a esse quadro de tensão e constituem avanços no atendimento de algumas das demandas da classe trabalhadora, Blum (2011) situa a implementação do PROEJA no Ensino Médio como parte integrante do processo de reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil a partir de uma determinada ênfase na educação como propulsora de desenvolvimento econômico e social. Tais reformas estão articuladas ao processo de reestruturação produtiva iniciada após a Segunda Guerra (1939-1945), processo caracterizado, dentre outros aspectos, pelas mudanças na gestão do trabalho (BLUM, 2011, p. 20).

Visando a analisar a Política de Avaliação do PROEJA no Estado do Paraná entre 2008 e 2010, Blum (2011) subdivide seu trabalho em quatro capítulos. O primeiro deles é “O Contexto Político, Econômico, Educacional e de Organização do Trabalho em que é Formulado o PROEJA”, e encontra-se dividido em três seções:

Na primeira seção, pautada em Engels (s/d), Marx (s/d), Petras (1997), Fiori (1997), Zanardini (2006) e no documento Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), o objetivo de Blum (2011) é a compreensão da reforma do Estado iniciada no Brasil na década de 1990. Por isso, ela fala sobre a função que o Estado assume no desenvolvimento das relações capitalistas de produção ao atingir, também, a produção e a implementação das Políticas Educacionais e, para melhor compreensão, Blum (2011) trata do neoliberalismo “[...] como ideologia dessa reforma e, ainda, aborda a ênfase no Estado como avaliador das políticas educacionais, perspectiva essa que é produzida no âmbito da reforma do Estado brasileiro implementada a partir da década de 1990” (p. 21).

Na segunda seção, a autora discute o processo de reestruturação produtiva que se desencadeou mundialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, considerando que esse processo norteia o conjunto de reformas no campo educacional implementado a partir dos anos 90 do século XX. Blum (2011) analisa a consolidação do taylorismo/fordismo, bem como a importância que tomou o papel do Estado de Bem-Estar Social para esse processo. Para tanto, a autora utiliza-se de Arruda (1986), Harvey (2002), Tumolo (2001), Saviani (2002), Alves (2007) e Oliveira (2000). A autora passa a analisar, então, como as mudanças, decorrentes da crise gerada a partir da década de 1960, impulsionaram as transformações na organização do modo de produção e a educação através da teoria do capital humano⁶⁵.

Com o objetivo de construir subsídios teóricos que permitam analisar a política de avaliação do PROEJA constituída no Estado do Paraná e as

⁶⁵ Visando à constituição de elementos para a análise da reforma do Ensino Médio, de modo particular o PROEJA, Blum (2011) aborda a teoria do capital humano, conceito que emergiu juntamente com o processo de reestruturação produtiva e que se traduz nos dias atuais, como afirma, por exemplo, Alves (2002), no conceito de empregabilidade e também apresenta considerações acerca das chamadas competências, categoria que tem acompanhado a articulação entre educação e reestruturação produtiva. Para isso, utiliza-se de Kuenzer (1988), Schultz (1973), Alves (2007) e Ramos (2001).

possíveis convergências e divergências com o processo de avaliação desencadeado no Brasil na década de 1990, no segundo capítulo, sob o título de “A Avaliação: histórico, conceitos, modelos e finalidades”, Blum (2011) apresenta uma discussão acerca da categoria avaliação. São três as seções que compõe esse capítulo que é pautado em Luckesi (1995), Hoffmann (2005), Saul (2006), Boas (2002), Vianna (2005), Zanardini (2008), Nagel (1996) e Bloom (1983).

Na primeira delas, Blum (2011) apresenta considerações sobre o processo histórico da avaliação. Na segunda, a partir de alguns estudiosos da temática, são apresentados os conceitos de avaliação e por fim, na terceira seção, Blum (2011) trata dos modelos e das finalidades da avaliação.

O terceiro capítulo é denominado “A Reforma da Educação Básica e do Ensino Médio: considerações sobre a década de 1990” e é dedicado à aproximação da reforma da Educação Básica, a reforma do Ensino Médio e a política de avaliação. Aqui, o objetivo de Blum (2011) é “localizar os principais aspectos que constituem essas reformas a fim de alimentar a investigação a respeito das possíveis convergências do PROEJA com o quadro de orientações presentes no campo educacional na década de 1990” (p. 22).

Ao tratar da reforma da Educação Básica, na primeira seção do capítulo, a autora considera a análise de alguns dos documentos que se apresentaram como centrais para a reforma educacional na década acima indicada, tais como: *Plano Decenal de Educação para Todos* de 1993, organizado pelo Ministério da Educação - MEC; *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, de 1995, produzido pela CEPAL/UNESCO; *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como relatório Jacques Delors, de 1999, encomendado pela UNESCO; no que se refere à Educação Média e Profissional, o documento de Política do Banco Mundial *Educación Técnica y Formación Profesional*, de 1992. Com esses documentos, Blum (2011) apresenta as orientações mais gerais para a tomada da educação como precursora de desenvolvimento e, ainda, evidencia as proposições para o Ensino Médio e Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Avaliação.

O objetivo principal da exploração desses documentos era

[...] indicar como sustentaram, por meio de um consenso político e econômico das classes dirigentes, a reforma educacional, bem como levantar subsídios para a análise da articulação do PROEJA ao conjunto de orientações inauguradas na década de 90 e para a análise da política de avaliação do PROEJA que vem se configurando no Estado do Paraná (BLUM, 2011, p. 23).

Para tanto, o terceiro capítulo foi organizado em três seções. Sendo que na primeira delas, Blum (2011) indica, nos documentos supramencionados, os pressupostos que orientaram a reforma da Educação Básica e quais as implicações para o Ensino Médio, para a Educação Profissional, para a EJA e para a política de avaliação.

Na segunda seção, a partir desses pressupostos, Blum (2011) indica as orientações presentes na LDB de 1996 e nos Decretos Federais nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 que estruturam a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional e as características do processo de debates que se constituiu no Brasil a respeito da preocupação com a integração entre educação geral e educação profissional. Esta autora considera que “as leis e os decretos emanados do Estado não foram produzidos de modo linear, mas em meio a debates dos diversos segmentos da sociedade que defendiam sua posição de classe⁶⁶” (BLUM, 2011, p. 23).

Frente às mudanças sobre a reestruturação do capital na sociedade brasileira, devidamente discutidas no primeiro capítulo da dissertação de Blum (2011), fica evidente que os projetos antagônicos que cercam os debates com relação à Educação Média e à Educação Profissional repercutindo sobre a legislação produzida nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, são colocados de modo mais acirrado na década de 1990.

Considerando que a base do PROEJA é o Ensino Médio Integrado, Blum (2011) procura entender como ocorreram os embates e as disputas com relação a essa modalidade de ensino na década de 1990. Para isso, além da legislação, Blum (2011) se apoia em autores como Manfredi (2002), Cêa (2006), Oliveira (2002), Saviani (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Viriato (2007).

⁶⁶ Blum enfatiza a relevância de apresentar os debates que são estabelecidos em torno da proposição do Ensino Médio Integrado por revelarem, de um lado, a articulação à ideologia das competências e, de outro, o compromisso com as perspectivas da classe trabalhadora na direção de uma formação omnilateral.

Encontramos, na terceira seção, observações acerca da política de avaliação implementada no conjunto de reformas implementadas na década de 1990 com base em estudos de Zanardini (2008), Dalben (2002) e da exploração dos instrumentos de avaliação utilizados, como: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Provinha Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja.

No quarto e último capítulo, intitulado “A Política de Avaliação do PROEJA no Estado do Paraná”, a autora dedica-se ao PROEJA e à política de avaliação desse Programa que vem se constituindo no Estado do Paraná. Desse modo, o capítulo está organizado em quatro seções, a saber:

Na primeira, considerando o Decreto Federal nº 5.154/2004, os Decretos Federais nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006 e, ainda, o Documento Base para o PROEJA de 2007 do MEC e o documento orientador do PROEJA no Estado do Paraná de 2007, apresenta alguns apontamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos que revelam algumas demandas dessa modalidade.

Na segunda seção, a partir da compreensão do PROEJA enquanto “resultado do embate entre as classes sociais em luta” a autora tece reflexões sobre “o quadro de disputas que ora convergem com os ditames do capital e ora com os reclamos da classe trabalhadora, ou seja, ora se coadunam com o processo de reformas desencadeadas desde a década de 1990, ora divergem delas”. Para isso, alguns documentos, quais sejam: Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007 – de programa a política – documento-base nacional do PROEJA (2007); Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL/UNESCO, 1995); Educación Técnica y Formación Profesional (Banco Mundial, 1999) e o *Documento Orientador do PROEJA no Paraná* (2007) são utilizados.

Já na terceira seção, temos as considerações sobre o processo de implantação e implementação do PROEJA no Estado do Paraná e, por fim, na quarta seção, Blum (2011) especificamente trata do recorte de sua pesquisa: a política de avaliação do PROEJA que vem se constituindo em nosso Estado.

Assim, a autora apresenta, com base nos documentos: Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica de

2004, Documento Base do Proeja Nacional, Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA: de programa a política pública, Documento Orientador do Proeja Paraná e Relatório de Gestão 2007-2010 da SEED/DET Paraná⁶⁷, considerações sobre a concepção de avaliação que norteia a ação da SEED, as orientações encaminhadas às escolas e os mecanismos que vem sendo utilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED-PR para avaliar o PROEJA, enquanto Política Educacional nas escolas estaduais.

O PROEJA, para Blum (2011), é uma política que está em processo de implementação e, por isso, não conta com uma política de avaliação consolidada. Deste modo, a autora compreende o PROEJA a partir do que sugere o documento-base⁶⁸, ou seja, dos elementos que estão sendo priorizados para a avaliação dessa política.

E para terminar, nas considerações finais, Blum (2011) destaca alguns aspectos centrais que podem expressar a política de avaliação em implementação no Estado do Paraná e indica reflexões que podem ser tomadas a partir de seu estudo.

Enquanto metodologia para o desenvolvimento de sua pesquisa, além das entrevistas, Blum (2011) utiliza-se da análise bibliográfica e documental⁶⁹, sendo que esta contou com a análise de leis, relatórios de gestão, questionários aplicados pela SEED, dissertações, teses e artigos produzidos sobre a temática.

⁶⁷ Além destes documentos, Blum (2011) ainda faz uso de entrevistas com representantes do Departamento de Educação e Trabalho da SEED-PR, do Núcleo Regional de Educação de Cascavel e com diretoras de duas escolas da rede estadual localizadas em Cascavel-PR que implementaram o PROEJA.

⁶⁸ Para fundamentar sua análise acerca da política de avaliação que vem se constituindo no âmbito do PROEJA nas escolas estaduais, Blum (2011) parte do que aponta o documento-base deste Programa. Tal documento afirma, como item da estrutura operacional, o monitoramento e a avaliação e dá os seguintes encaminhamentos: “O monitoramento e a avaliação serão coordenados pela SETEC e incidirão sobre: a) a aplicação dos recursos investidos; b) o projeto pedagógico e as instituições, utilizando, para tal, modelo similar ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; c) o pessoal envolvido no Programa, incluindo alunos. Para tanto, todos devem estar cadastrados no Sistema de Informações Gerenciais – SIG da SETEC/MEC ou similar (BRASIL, 2007, p. 49).

⁶⁹ Blum (2011) alerta para o fato de que a análise documental deve ser vista com cuidado pelo pesquisador, considerando que a perspectiva teórica do sujeito que pesquisa e da fonte pesquisada nem sempre coincidem e que “[...] ambas são datadas e posicionadas socialmente e sofrem objetivações específicas pelo que deve-se evitar confundir a sua existência com a do documento em exame” (EVANGELISTA, s/d).

Blum (2011) compreende os documentos oficiais como síntese dos interesses de classe, onde há incorporação de elementos tanto de reivindicações da classe burguesa como da classe trabalhadora. Desta forma, assimila que estes documentos “oferecem pistas, sinais, vestígios” e compete ao pesquisador “compreender os significados históricos dos materiais encontrados” (EVANGELISTA, s/d) para melhor conhecer a realidade. Em outras palavras, o trabalho do pesquisador se constitui em ir além da aparência e buscar a essência, por meio da ciência, como bem enfatizou Marx (1818-1883), no volume VI de *O capital*: “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (1981, p. 939).

Ela entende que “para conhecer a essência do objeto pesquisado, é preciso considerar que este contém múltiplas determinações que não se mostram de imediato ao pesquisador, mas que o compõem na sua totalidade” (BLUM, 2011, p. 26). À vista disso, o conhecimento desses determinantes permitirá nos aproximarmos da realidade que o circunda, que está presente na materialidade constituinte do objeto, portanto não é pura divagação (NORONHA, 2002).

A pesquisa, além de contar com a análise documental, realizou-se também a partir das entrevistas com a chefe do Departamento de Educação e Trabalho - DET da SEEDP e com a coordenadora do PROEJA e Projovem Campo no Estado do Paraná, com a coordenadora da Educação Profissional, e com uma das pedagogas do NRE Cascavel e com as diretoras auxiliares de duas escolas que ofertam o PROEJA em Cascavel – PR.

Durante a realização da pesquisa, Blum (2011) constatou que o PROEJA

[...] não obstante eventuais avanços já considerados neste trabalho, converge, em alguns aspectos, com as políticas educacionais iniciadas na década de 1990, como indicamos no capítulo III, mas que refletem, em grande medida, as demandas do processo de reestruturação produtiva, ideias apresentadas no primeiro capítulo. As convergências são explicadas, diante do que expomos em nosso trabalho, pelo fato de o PROEJA atender a uma demanda que surge com o processo de reestruturação produtiva para uma formação direcionada para o “mundo do trabalho”, ou seja, para a empregabilidade (p. 190).

A autora observa que visando à possível inserção no “mundo do trabalho” passam a ser requeridos profissionais flexíveis, com capacidade de calcular e de resolver problemas, e com desenvoltura na escrita e na fala, os proclamados “códigos da modernidade” apresentados no documento CEPAL/UNESCO *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, de 1995.

Por isso, de acordo com Blum (2011), a necessidade de uma educação pautada no consumo e no uso da tecnologia produzida – bem diferente da vinculação entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, base dos pressupostos da Educação integrada - no intuito de que os indivíduos sejam produtores de tecnologia, capazes de traduzir em competências e habilidades, o avanço tecnológico que ocorreu desde a década de 1960.

Entretanto, Blum (2011) enfatiza que

[...] o problema não está nessas competências, mas no fato de que elas somente são requeridas pelo sistema capitalista como forma de lidar com as contradições entre capital e trabalho de forma que o indivíduo seja culpabilizado por não se inserir ou não estar apto para o mercado de trabalho, e não o sistema, salientando que este se pauta na exploração do indivíduo por meio da extração da mais-valia produzida pelo trabalho humano e isso não pode estar explícito ou claro para o trabalhador (p. 191).

Blum chama atenção para o fato de que respondendo a questões como a preocupação com uma Educação Básica para o trabalhador, incluindo nela a preocupação com os Jovens e Adultos, e que ela propicie competências e habilidades necessárias para o uso da tecnologia, como observado nos documentos estudados, dentre eles o documento da CEPAL/UNESCO (1995), UNESCO (1998) e o Relatório Jacques Delors (1999), o PROEJA converge com o processo de reforma educacional iniciado na década de 1990.

Essas preocupações, para Blum (2011) explicitam a ideologia de que “a educação poderá contribuir com as relações sociais e com uma sociedade mais solidária e inclusiva, bastando o indivíduo estudar e se inserir no mundo do trabalho” (p. 191).

Mesmo com essa consonância, Blum (2011) ressalta que, no caso do Brasil, o PROEJA se constituiu num avanço em termos de políticas voltadas à

EJA, por esta ter sido, historicamente, marcada por políticas voltadas apenas para o mercado de trabalho ou para a alfabetização.

Nessa perspectiva, o Programa diverge dos objetivos das políticas implementadas desde a década de 1990 por atender, também, a uma demanda da classe trabalhadora que se constitui em meio às lutas dos movimentos sociais pelo aumento de escolaridade desse público.

Para Blum (2011), essa possibilidade de aumento da escolaridade atrelada à oferta da Educação Profissional anuncia que o objetivo primordial do PROEJA vai além da formação para o trabalho, mesmo tendo apresentado a opinião de alguns autores que indicam que tanto o currículo como os pressupostos desta Política tem intenção de preparar para empregabilidade. Assim, mesmo com essa constatação, o PROEJA se mostra como um meio de formar um trabalhador consciente de sua condição para que possa intervir na realidade social (p. 192).

Desse modo, a autora destaca que as orientações encontradas nos documentos elaborados nesta década tiveram como fundamento a justificativa de que os altos índices de evasão, as altas taxas de analfabetismo, a centralização das decisões e os recursos financeiros desperdiçados “emperraram a qualidade da educação e constituíram obstáculos para o desenvolvimento econômico dos países da América Latina” (BLUM, 2011, p. 192).

As habilidades e as competências que se desenvolveriam na escola a partir da Reforma se nivelam à reestruturação produtiva, mas, Blum (2011) ressalva que “esse processo não se dá de forma estática, como procuramos evidenciar ao mostrar os embates ocorridos na formulação das políticas para o Ensino Médio e também do PROEJA” (p. 192). Em outras palavras, o que Blum (2011) quer dizer é que esses conflitos auxiliam na construção de dados que, por sua vez, podem servir, diante de um conjunto de fatores, de subsídios para a problematização da estrutura social, isto é “a educação por si só e os embates travados nesse aspecto não transformam a realidade na qual nos encontramos, mas podem como já enfatizamos, servir de elementos imprescindíveis para isso” (p. 192).

E é em meio a esses embates que está inserido o PROEJA “rompendo com a lógica adotada na década de 1990 para a qual não havia vínculo entre

esses níveis de ensino” (p. 192). O Programa resulta dessa proposta e também como forma de ajustar, por meio do aumento da escolaridade, a inclusão de jovens e os adultos que deixaram, por algum motivo, de estudar, à educação formal.

Assim, Blum (2011) conclui que “o PROEJA diverge e converge com alguns elementos do processo de reforma da Educação Básica iniciada desde a década de 1990” ao considerar que “[...] na avaliação do PROEJA, enquanto Política Pública, no Estado do Paraná também se fazem presentes convergências e divergências com relação às avaliações implementadas desde a década de 1990 no Brasil” (p. 193).

Ao analisar os documentos alusivos ao PROEJA, como o documento-base do MEC e o documento orientador do Estado do Paraná, a autora nota um “alinhamento entre as políticas do Estado com as do governo federal”. Por conseguinte, ao discutir acerca da avaliação e sua ênfase a partir da década de 1990, Blum (2011) infere que

a avaliação do PROEJA que vem se materializando no Estado do Paraná, apesar da preocupação com a perspectiva diagnóstica e formativa, converge com o objetivo primordial propalado para a avaliação na década de 1990, qual seja aponta o foco prioritário nos resultados (p. 193).

Blum (2011) chegou a tal consideração através da averiguação de como ocorreu o processo de avaliação da SEED-PR. Como um de seus principais mecanismos, foram aplicados questionários a professores e a alunos matriculados no PROEJA em todas as escolas que ofertaram esses cursos no Estado do Paraná em 2008, com o intuito de avaliar o processo de implementação dos cursos e, num segundo momento, para averiguar as causas da elevada taxa de evasão.

Com relação aos questionários, a autora observou que deixaram de considerar alguns elementos necessários para o diagnóstico desta evasão. Assim, observa que as justificativas da SEED-PR para o alto índice de evasão dizem respeito às questões metodológicas, foco dos questionários.

Blum (2011) aponta a “dissonância entre as justificativas apresentadas pela SEED para a evasão e o que algumas escolas verificaram”. Sobre isso, considera que a SEED apontou, como sendo um dos motivos da evasão,

“questões referentes à relação aluno-professor, ao passo que as escolas indicaram questões sociais e pessoais entre os principais motivos que levaram os alunos a evadirem-se da escola” (p. 193).

Ademais, de acordo com as entrevistas realizadas com as diretoras auxiliares das escolas selecionadas para a pesquisa, “não houve uma ação efetiva da SEED para intervir nos índices de evasão” e que ela nem teria como atuar em razão de que esses índices são ocasionados por questões sociais e pessoais (p. 193).

Porém, ao retomar o princípio de que “a avaliação, segundo os relatos das representantes da SEED, serviria para diagnosticar e interferir no processo”, Blum (2011) não verificou, considerando o resultado desses questionários, que houvesse a “recondução do programa, pois somente foram evidenciadas, no Relatório de Gestão, as ações que foram incipientes, que precisam ser melhoradas”, mas ações efetivadas que tenham por base os resultados desse questionário não foram observadas.

Blum (2011) também nos chama a atenção para o fato de os questionários terem sido elaborados pela SEED, sem a participação das escolas e de os resultados das pesquisas somente terem sido repassados aos NREs e não terem chegado às escolas, conforme os apontamentos das diretoras consultadas. Segundo a autora, “isso fere o caráter processual e formativo dessa modalidade de avaliação, expressando uma convergência com as políticas de avaliação implementadas nos anos 1990”.

Assim, “a avaliação do PROEJA converge com as demais avaliações, por ter sido centralizada pela SEED e não ter ocorrido a partir dessas discussões com os professores, os alunos e os gestores envolvidos com o PROEJA e com os próprios alunos evadidos” (p. 194).

Blum (2011) destaca que

a avaliação do PROEJA diverge das demais avaliações implementadas desde a década de 1990 pelo fato de, anteriormente à aplicação desses questionários em 2008, ter ocorrido um diálogo prévio para a explicação do PROEJA e também abertura para que os participantes (professores e alunos) tirassem suas dúvidas. Isso demonstra uma preocupação com o processo e revela uma avaliação qualitativa (p. 195).

Por esse motivo, ela sinaliza, ainda, que a avaliação que ocorreu de forma informal nos seminários, debates e reuniões que tiveram como temática o PROEJA também diverge das demais avaliações por não haver uma “sistematização do que foi discutido nesses momentos”.

Outra divergência em relação à perspectiva de avaliação como controle de resultados colocados nos anos 1990, apontada por Blum (2011) é que, em nenhum momento, as avaliações a partir dos questionários e também da observação informal da realidade tiveram o intuito de classificar escolas e alunos, nem sequer pretenderam fazer uma avaliação com o foco nas competências e habilidades, como já evidenciamos ter sido o foco do processo implementado desde a década de 1990 (Blum, 2011, p. 195).

Ao fim da pesquisa, Blum (2011) reconhece os limites da realização de seu trabalho atribuindo também o fato da “ruptura da condução do governo do Estado por conta das eleições ocorridas em 2010” e admite a necessidade de avançar no que diz respeito à política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná, sobretudo nos aspectos referentes a uma provável recondução de ações por parte da SEED a partir dos resultados obtidos.

Portanto, entendedora que “a educação sozinha não consegue a igualdade entre os indivíduos e de que as condições materiais condicionam o caráter de classe e a educação possível para essa classe”, Blum finaliza seu trabalho concluindo que, apesar de, também, se preocupar em diagnosticar e formar, a avaliação do PROEJA que vem se constituindo no Estado do Paraná vai ao encontro do processo avaliativo divulgado para a avaliação nos anos 1990, cujo principal foco era os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Instruí-vos, porque temos necessidade de toda a nossa inteligência; agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo; e organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força”
Gramsci

O objetivo da realização desta pesquisa constituiu em analisar as dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná que discutem o PROEJA, procurando identificar as reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação a fim de verificar em que medida as pesquisas consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado o Programa.

Para realizarmos o trabalho pretendido, o percurso de análise foi desenvolvido em dois capítulos. Na introdução, tratamos da definição do objeto de pesquisa: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA enquanto política educacional oferecida e gerida pelo Ministério da Educação (MEC). Tecemos também algumas considerações acerca dos pressupostos que norteiam nossa análise e discutimos o papel do Estado e das políticas educacionais no intuito de contextualizar o PROEJA.

O primeiro capítulo apresentou o contexto político, econômico e educacional em que é formulado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para tanto, foi necessária a realização de uma breve retomada histórica tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação Profissional no Brasil.

Consideramos que esta retrospectiva foi de extrema relevância no tocante ao entendimento do contexto político, econômico, educacional e de organização em que as políticas são formuladas. Entendemos que a apresentação destas considerações foram fundamentais para nosso processo de investigação no que diz respeito à compreensão dos elementos apresentados pelo conjunto de dissertações que foram analisadas na continuidade deste percurso, a fim de analisar o objeto em tela.

Ainda neste capítulo, tratamos do processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no contexto da Reestruturação Produtiva. Ao final deste capítulo, apresentamos uma discussão dos pressupostos teóricos e do Projeto Político Pedagógico do PROEJA.

Já o segundo capítulo analisou, de fato, as dissertações sobre o PROEJA produzidas no Estado do Paraná entre 2008 e 2013 em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná que discutem o PROEJA através das categorias: Trabalho como Princípio Educativo, Currículo Integrado, Avaliação e Política de Implementação e de Evasão. A pesquisa abordou, particularmente, as dissertações que compõe o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná.

Observamos ao longo das leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa que no Brasil, ao longo da história, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional que garantisse o direito à conclusão da Educação Básica com Formação Integral. Muito pelo contrário, a história de nossa formação social “traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada a prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas” (SHIROMA, LIMA FILHO, 2011, p. 727).

Desta forma, a desigualdade e a exclusão social foram, ao longo dos anos, aumentando no Brasil e resultando em um grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada.

Sobre esse processo histórico de produção de desigualdades sociais, Kuenzer (2005) explica que o mesmo

[...] gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário a funcionalidade requerida pelo

movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural (KUENZER, 2005, p. 74).

Nesse contexto, “as aproximações e distanciamentos da EPT com a Educação Básica e Superior variaram ao sabor das necessidades do capitalismo” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727). A partir dos anos de 1990, com as políticas de ajustes, o Brasil viveu um intenso movimento de reformas políticas e econômicas que marcaram, profundamente, as políticas educacionais.

O aligeiramento da Educação Profissional, sua separação da Educação Geral e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado foram a marca do retrocesso promovido pelo Decreto nº 2.208/97. Esse fato acentuou um quadro de exclusão social e educacional, principalmente para os jovens e adultos trabalhadores.

Contudo, este movimento apresentou contradições internas e externas, uma vez que diversos setores da comunidade educacional e da sociedade civil brasileira resistiram a tais orientações e pressionaram, desde o início do mandato presidencial de Lula da Silva, por novos encaminhamentos de políticas na perspectiva da formação humana e da inclusão social (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728). O que se pretendia era o resgate do direito a educação aos trabalhadores excluídos da escola e concomitantemente à superação de um marco legal-institucional que separava a Educação Básica da Educação Profissional

A promulgação do Decreto nº 5.154/04, que revogou o de nº 2.208/97 e restabeleceu a possibilidade da organização curricular integrada de Educação Profissional e Educação Geral, no âmbito do Ensino Médio, demonstra um processo marcado por disputas de concepções, de construção de processos educacionais e formativos em que a articulação trabalho/cultura/ciência e tecnologia constituam os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

É na conjuntura desses movimentos que o governo federal, por meio do Decreto n. 5.478/05, instituiu o PROEJA, anunciando a decisão de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de EPT de nível médio que contemple a elevação da escolaridade e a profissionalização.

Ao final deste trabalho, procedendo à identificação das reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e retomando a pergunta norteadora de nosso estudo “em que medida as pesquisas consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado o PROEJA”, podemos concluir que o Programa gera uma discussão que vai além da “fusão” entre educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Sendo assim, a fim de elucidar os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é produzido e implementado o Programa, procuramos evidenciar as categorias elencadas para a análise dessa dissertação: trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e evasão e avaliação. É nesse sentido que o PROEJA, em suas diretrizes gerais e propostas de cursos, foi objeto de discussão neste trabalho.

A respeito do Programa em si, entendemos que, da mesma maneira como a LDB, ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, força o Estado a assumir a EJA como seu dever, também o PROEJA busca por essa perenidade, procurando garantir a oferta da educação básica atrelada à profissionalização, para além da continuidade ou não do governo atual (GOTARDO; VIRIATO, 2011, p. 73).

Se por um lado, entendemos que a intenção de tornar o PROEJA uma política perene significa afirmar que sempre existirão no Brasil sujeitos com trajetórias escolares descontínuas que necessitarão efetivar seus estudos fora da idade própria, por outro, acreditamos que a não realização do compromisso do Estado com uma política de escolarização dos jovens e adultos indica a continuidade da existência de sujeitos excluídos do sistema educacional e afirma que a maioria deles não terá oportunidade de se escolarizar, mesmo quando jovens e adultos.

Para Marx, não se muda o indivíduo pelo discurso, nem transforma a consciência, mas é na prática, no fazer pensado que o homem materializa e compreende adquirindo uma visão de mundo, criando mecanismo emancipador.

Tendo em vista esses indicativos, uma política educacional voltada para a Educação Profissional e Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos não pode deixar de elaborar sua proposta curricular sem possibilitar a interação entre a formação geral e a formação técnica e sem considerar o educando como ser crítico, atuante, identificando com clareza a especificidade da educação que dele requer. Somente na prática que se verifica se uma teoria é verdadeira.

Dotados da reflexão desses aspectos e com base nas dissertações analisadas, concluímos que a proposta do PROEJA de considerar apenas o trabalho em sua forma geral como um princípio educativo não se efetiva. Afirmamos isso a partir do entendimento de que “esta forma de trabalho, no modo de produção capitalista, se dá concomitantemente à sua negação” (HOTZ, 2010, p. 235). A análise dos documentos considerados pelo conjunto de dissertações, os quais orientam as ações pedagógicas do PROEJA revela que os mesmos acabam favorecendo a “mera adaptação dos alunos” na medida em que tomam o trabalho em sua forma geral e, logo, o mundo do trabalho como um princípio educativo. Portanto, considerar o trabalho em sua forma geral como um princípio educativo do PROEJA não promove o atendimento dos interesses dos trabalhadores e a proposta de integração não consegue se efetivar em razão justamente das formas assumidas pelo trabalho no capitalismo.

Entendemos que a ação pedagógica deve ter como horizonte o resgate da integração entre os conhecimentos e a apropriação desses conhecimentos pelos trabalhadores até o limite possível nesta sociedade (HOTZ, 2010) e os demais desafios apenas serão superados com a superação da sociedade de classes, pois, é somente numa sociedade fundada sobre outras bases é que poderemos realmente construir uma educação omnilateral, capaz de unificar, de fato, a ciência, a cultura e o trabalho para a promoção do desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. A edificação dessa sociedade é um risco a ser assumido e uma possibilidade a ser construída. (GOTARDO, 2009, p. 111)

Analisar trabalhos que avaliaram uma política pública como elemento mediador foi um desafio enfrentado nessa pesquisa. Após leitura e análise de todas elas, concluímos que, de fato, elas conseguiram realizar o trabalho a que

se propuseram a fazer e revelaram as dificuldades que o PROEJA possui, estejam elas no âmbito da implementação, na estrutura das instituições, etc.

Mediante a possibilidade das políticas educacionais e das práticas educativas revelarem-se expressões das contradições presentes na sociedade, podemos afirmar que, embora visem ao embate entre as classes sociais fundamentais, por meio da qual a classe trabalhadora disputa a hegemonia, as políticas para o PROEJA podem constituir-se em novas estratégias de perpetuação da dualidade estrutural, uma vez que não garantem o fim de formações diferenciadas para as diferentes classes. Entrementes, se constituem numa possibilidade de acesso aos conhecimentos cientificamente elaborados, acumulados historicamente, resultado do trabalho produzido pela sociedade.

A construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira.

A proposição do PROEJA contém aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude e concepção. Não obstante, é fundamental considerar que tal iniciativa ocorre num estágio de desenvolvimento das forças produtivas em que o próprio movimento de reprodução do capital demanda formação para o trabalho complexo (Neves & Pronko, 2008). Trata-se de uma política para formação de trabalhadores implementada num contexto em que o Brasil se classifica como sexta economia mundial e integra o seleto grupo dos seis países que, segundo o Banco Mundial, responderão, em 2025, por mais da metade do crescimento global. É importante reconhecer as contradições inerentes ao capitalismo que forjou a dualidade estrutural, produziu uma escola que excluiu alunos das camadas populares e agora a convoca a incluí-los. Assim, por interesses muito distintos, capitalistas e trabalhadores fazem coro pelo direito a educação.

A análise das diretrizes regionais e nacionais para a formação para o trabalho, quer do ponto de vista do capital, quer do ponto

de vista do trabalho, não pode prescindir da análise do incremento científico-tecnológico na produção da existência na região. Por ser expressão das relações sociais concretas, esse incremento técnico só pode ser corretamente dimensionado a luz da análise das possibilidades históricas de concretização dos diferentes projetos societários e de sociabilidade em disputa em cada formação social (Idem, *ibid.*, p. 102).

Uma participação efetiva nos processos sociais só passa a ser possível quando o indivíduo percebe-se inserido no mercado de trabalho, de maneira atuante, pois o trabalho constitui também um instrumento de inserção social.

Concluindo, o PROEJA ainda não supera a dicotomia estabelecida entre o saber e o saber fazer, que possibilitaria o domínio dos conteúdos provenientes das práticas produtivas. Em outras palavras, há ainda um distanciamento entre o preconizado nos Documentos Norteadores e a implementação propriamente dita do Programa nas escolas paranaenses.

Em suma, mesmo não tendo condições de apresentar todos os limites e as possibilidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, alguns deles foram esclarecidos pelo conjunto de dissertações analisadas.

As autoras nos mostraram que, sem dúvida, os ganhos para a classe trabalhadora ocorreram: a promoção de uma formação política aos educadores pelas discussões coletivas do currículo; a possibilidade de os filhos dos trabalhadores e também de jovens e de adultos terem uma terminalidade no ensino médio e, concomitantemente, uma formação que possibilita o prosseguimento de estudos e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho; o concurso público para professores, que permite uma continuidade no trabalho pedagógico.

Já os limites merecem ser avaliados a fim de serem superados: a previsão de carga horária para o planejamento interdisciplinar, a formação pedagógica para que os professores compreendam as categorias fundantes para a construção do currículo integrado, a superação das concepções que se atrelam ao capitalismo, ao menos no documento orientador, são todas ações que só dependem do redimensionamento da política educacional no Estado.

Acerca dos demais desafios, estes só serão superados com a superação da sociedade de classes, uma vez que é somente em uma sociedade embasada em outros princípios é que poderemos, de fato, construir uma educação omnilateral, capaz de unificar ciência, cultura e trabalho para a promoção do desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso Escolar**. Papirus, Campinas, São Paulo: 1997.
- ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do E no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão**. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2008 (Dissertação).
- ARROYO, Miguel G. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- AULER, Décio & DELIZOICOV, Demetrio. **Ciência Tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciência**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol.5, Nº2, 2006. Acesso em 10.11.2007, em http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf.
- ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Brasília: MEC, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Tradução de Sérgio Bath. 10ª ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2001.
- BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BLOOM, Benjamin S.; HADTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Trad. QUINTÃO, Lilian et alii. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BLUM, Márcia Sabina Rosa. **A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011 (Dissertação).
- BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília : UNESCO, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA**. Documento Base. MEC, SETEC: Brasília, 2006b.
- _____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 25-133.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** (Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista do art.60, § 7, do Ato das disposições Constitucionais Transitórias, e da outras providências).

_____. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 de maio 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de maio 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692 de 11.08.71,** capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

_____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC: INEP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. UNESCO. DELORS, J. (presidente). **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2000.

CARDOSO JR., José C. & CASTRO, Jorge A. economia política das finanças sociais brasileiras no período 1995-2002. **Economia e Sociedade.** Campinas: jan./jun. 2006, p.145-174.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Anped.** Caxambu, 2006.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: 2012 – resumo técnico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. **A Educação de Jovens e Adultos: Breve Histórico.** In: XI Semana da Pedagogia da UEM - VII Seminário de Educação de Cianorte, 2003, Maringá. CD -Rom do evento, 2003.

COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação.** Curitiba, PR:

Universidade Federal do Paraná, 2010 (Dissertação).

CORBARI, Leila. **Educação profissional no Brasil (2003-2012): uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013 (Dissertação).

CORSO, Angela Maria. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como autor realização**. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2009 (Dissertação).

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: 2002. p. 13-42) – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEBIASIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba – PR**. Curitiba, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010 (Dissertação).

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001.

DEITOS, Maria Lúcia Melo de Souza. **CAPÍTULO III A TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: As implicações para a qualificação de trabalhadores num contexto de permanente mudança tecnológica**. In: **As políticas públicas de qualificação de trabalhadores e suas relações com a inovação tecnológica na indústria brasileira / Tese de Doutorado**. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. p. 133-149.

DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas Públicas e educação: aspectos teóricos, ideológicos e socioeconômicos**. In: Acta Scientiarum Education, Maringá: EDUEM, v.32, n.2, p. 209-218, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov/2001.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.92, p. 115-139, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DOLLA, Margarete Chimiloski. **Os desafios da política de educação pra jovens e adultos: o analfabetismo e as medidas para a ampliação da escolarização no município de Cascavel - PR (2006-2008)**. Cascavel, PR: UNIOESTE – 2009 (Dissertação).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO (FERRARI), Alceu. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 35 – 49, fev. 1985.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi & GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORI, José. L Ajustes e milagres latino-americanos. In: _____. **Os Moedeiros Falsos**: p. 65-78. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIORI, José Luis. **A esquerda e a crise**. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/a_esquerda_e_a_crise.pdf>. Acesso em: 28 maio 2009.

FITZGERALD, Ross. **Pensadores políticos comparados**. Tradução de Antônio Patriota. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

FRANCO, M. C. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do Trabalho: perspectiva de final de século. 10ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009 (Dissertação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, SP: **CEDES**, Unicamp. vol. 26, n. 92, out. 2005, p.1087-1113.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **MOVA: por um Brasil Alfabetizado**. Coleção/Série: Série Educação de Adultos vol. 1 - Instituto Paulo Freire - 1ª edição – 2008.

GADOTTI, M. **Fórum Mundial de Educação: proposições para um outro mundo possível**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da educação profissional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 21 ago. 2008.

GATTI, B. A.; SILVA, R. N. da; ESPÓSITO, Y. L. **Alfabetização e educação básica no Brasil**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 75, p. 7 – 14, nov., 1990.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 1992.

GOTARDO, RENATA Cristina da Costa. **A formação profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009 (Dissertação).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná. UTFPR-UFPR-UNIOESTE. **Relatório oficinas Novembro/Dezembro 2007**. Paraná, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, p. 23.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)** /- Brasília: EC/Inep/Comped, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8).

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de Rosina D'Angina. São Paulo: Martin Claret, 2009.

HOFFMANN, Jussara Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio B. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.

HOTZ, Karina Griggio. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2010 (Dissertação).

IANNI, Octávio. **As formas sociais do trabalho**. São Paulo: PUC-SP, 1984.

KLEIN, Lúcia Regina. **Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo**. Campo Largo/PR: SED, 2007.

KLEIN, Lúcia Regina; KLEIN, Bianca; MATIAS, Cilene; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; OLIVEIRA, Thays Teixeira de. **Fundamentos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: considerações sobre o documento-base**. Publicação: ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008.

KLEIN, Lúcia Regina. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. Publicação: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, CDROM. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: Um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino médio técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, C.J., SILVA JR, J.R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Revista Educação e Sociedade, out. 2006, vol. 27, nº 96, p. 877-910.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones/Henri Lefebvre; trad. de Óscar Barahona y Uxoá Doyhamboure. México: FCE, 2006.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração Administração). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

LENINE, V. I. O Estado. In: _____. **Democracia Socialista**. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. Tradução de Aristides Lobo. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001 – (Coleção clássicos do pensamento político).

LOMBARDI, José Claudinei. Educação Profissional, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2008.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUCKÁCS, Georgy. Questões metodológicas preliminares. In: LUCKÁCS, Georgy. **Ontologia do ser social** – os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. O Trabalho. In: **Ontologia do ser social**. Trad. De Ivo Toned. Mimeo. 1981. Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3a ed. São Paulo: EPU, 1996.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. trad. Por Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARTINS, A. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento**. In: Cadernos de Pesquisa, n.º 109, p. 67-87. mar/2000.

MARTINS, A. G.S. **Políticas públicas em empregabilidade: elementos para uma crítica**. Revista Labor, n.5, v.1, 2011.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1848.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Tomos I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2.ed. Vol. I (1983), Vol. II (1985). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999. Tradução de José Carlos Bruni e Marco A. Nogueira.

_____. Formas que precedem a produção capitalista. In: Grundrisse: **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política**

(Borrador) 1857-1858. Volume I. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores. 1971; tradução de Pedro Scoron, p. 433-477.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** 35ª Reunião da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012. 141

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas Públicas em debate.** Ramon de Oliveira (org) – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Papirus Educação)

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 .

NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NEVES, L.M.W.; PRONKO, M.A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Educação.** In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos MinayoGomes ... [et al.] – 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez.

OLIVEIRA, Tâmara Fresia Mantovani de. **O fracasso escolar e a “cultura do Ideal” em uma escola da rede estadual sob o regime de progressão continuada.** 2002. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996 – 2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma gerencial de 1995**. In: Cadernos Adenauer Burocracia e reforma do Estado. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveria. **História da educação no Brasil**. 32. Ed., Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Pesquisa em educação v. 6 n. 19 Set./Dez. 2006, p. 37-50.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. 2ª ed. São Paulo: Editora Escala 2008.

RUMMERT, S. M. **Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores**. Revista Brasileira de Educação, nº27 /set/out/Nov/dez 2004.

SANFELICE, José Luís. **Políticas Sociais: excertos**. In: DEITOS, Roberto Antonio e RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.). Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais. 1ª ed. p. 53-65. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O. (org). **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Jussara das Graças Trindade e. **A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica**. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2010 (Dissertação).

SILVA, M.R.; BRESSAN, V. L. **Articulação/desarticulação entre educação geral e profissional nas propostas dos decretos 2208/97 e 5154/04: limites e possibilidades para o Ensino Médio Integrado**. Curitiba: UFPR, 2006.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. **O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado**. In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construção a partir da implantação na rede pública estadual. Paraná: SEED, 2008.

SILVA, Mônica R.; CORSO, Angela M., ALMEIDA, Adriana. **O princípio educativo do trabalho no âmbito do Documento Base do PROEJA – Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos**. Itajaí: ANPED, 2008.

SILVA, Mônica; CORSO, Angela, ALMEIDA, Adriana. **A implantação do PROEJA no Paraná: percursos e percalços da construção de uma perspectiva curricular integrada**. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SIMON Schwartzman, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vandamaria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 1ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Ângelo R.; GOUVEIA, Andréa B.; TAVARES, Taís M. A.; et al. Política de Oferta Educacional no Estado do Paraná (2001-2006). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.139-148, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990.

UTFPR, UFPR, UNIOESTE. **Relatório dos Pesquisadores da Pesquisa PROEJA**. Curitiba, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e políticas social na década de 90**. In: NOGUEIRA, Francys Mary Guimarães (org.). Estado e políticas sociais no Brasil. 1ª ed. p. 17-26. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Gestão Escolar: a Publicização Mercantil da Educação Profissional**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

VIRIATO; Edaguimar Orquizas; GOTARDO, Renata Cristina da Costa. Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: algumas reflexões sobre currículo. In: FIUZA, Alexandre; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique (Orgs.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil In: DEITOS, Roberto Antonio e RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. 1ª ed. p. 67-86. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. **Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de**

Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011 (Dissertação).

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** Campinas, SP: UNICAMP - Faculdade de Educação, 2006 (Tese de doutorado).

ZANARDINI, I. M.S; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Introdução. **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa.** 1ª Ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZIBAS, D. M.L. Breves anotações sobre a história do Ensino Médio – **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – raízes históricas e panorama atual – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.)** – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção contemporânea).