

**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**

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE
DO PARANÁ (2008 – 2009)**

Karina Griggio Hotz

CASCADEL, PR
2010

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

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE
DO PARANÁ (2008 - 2009)**

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 mestrandia Karina Griggio Hotz, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

CASCADEL, PR
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR., Brasil)

H834a Hotz, Karina Griggio
Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009). / Karina Griggio Hotz. - Cascavel, 2010.
263 p.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2010

1. PROEJA. 2. Estado e política educacional. 3. Ensino médio. 4. Educação profissional. 5. Educação de jovens e adultos . I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 374.012

CIP-NBR 12899

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM
MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (2008-2009)**

Autora: Karina Griggio Hotz

Orientadora: Isaura Monica Souza Zanardini

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Karina Griggio Hotz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 05/03/2010

Assinatura: Isaura Monica S. Zanardini
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Mario Lopes Amorim

Prof. Dr. Mario Lopes Amorim

Roberto Antonio Deitos

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

João Batista Zanardini

Prof. Dr. João Batista Zanardini

A todos os professores que ao longo da trajetória da UNIOESTE - Universidade Estadual do Paraná, campus de Cascavel, têm se dedicado ao fortalecimento da universidade pública e gratuita, articulada às lutas dos trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, pela dedicação, companheirismo e paciência durante a orientação.

Aos professores Dr. Mario Lopes Amorim, Dr. Roberto Antonio Deitos e Dr. João Batista Zanardini, por aceitarem compor a banca examinadora e pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. Roberto Antonio Deitos pela especial contribuição na nossa trajetória acadêmica.

Aos professores Dr. Roberto Antonio Deitos, Dr. Paulino José Orso e às professoras Dra. Edaguimar Orquiza Viriato, Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa e Dra. Liliam Faria Porto Borges pelas disciplinas ministradas, cujos ensinamentos foram imprescindíveis para a realização deste trabalho, e para minha formação enquanto pesquisadora.

Ao grupo de pesquisa CAPES/PROEJA pela acolhida, diálogos e aprendizados vivenciados.

Às funcionárias do Departamento de Educação e Trabalho da SEED, Andressa Alves Watanabe e Céuli Mariano Jorge pelas informações gentilmente repassadas e pelos questionários disponibilizados.

Às secretárias Neusa e Nancy do Colégio Estadual Wilson Joffre, Lúcia do Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, Marli do Colégio Estadual João Manoel Mondrone e Rosy do Colégio Estadual Barão do Rio Branco por disponibilizarem dados e informações sobre os cursos do PROEJA ofertados.

À Margarete Chimiloski Dolla por ser uma grande amiga que comigo compartilhou materiais, experiências, dúvidas e incertezas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa dissertação.

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

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

À Fundação Araucária, pelo suporte financeiro na forma de bolsas de estudos.

À Celso Hotz, meu marido e companheiro, pelo incentivo e compreensão dedicados durante o percurso desse trabalho e em todos os momentos de nossa convivência.

Já Faz Tempo que Escolhi

A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos, já não posso
deixar de ver. A verdade
me tocou, com sua lâmina
de amor, o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim.
Já faz tempo que escolhi.

Thiago de Mello

RESUMO

Realizamos nesse trabalho o estudo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) criado pelo Ministério da Educação (MEC). Nosso objetivo é avaliar o processo de implementação do Programa na rede pública estadual de municípios do Oeste do Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira, nos dois primeiros anos de oferta dos cursos do PROEJA no Estado, respectivamente nos anos de 2008 e 2009, procurando averiguar em que medida o processo de implementação tem assegurado a efetivação dos objetivos propostos nos documentos norteadores e que dificuldades tem sido encontradas no processo de implementação. Tendo em vista a realização deste objetivo, procuramos no primeiro capítulo conhecer os determinantes do PROEJA. Considerando que a efetivação de uma política social e logo, educacional, tem suas origens na estrutura produtiva e nas lutas de classes, procuramos nesse capítulo compreender o contexto da reestruturação produtiva e da reforma da Educação Básica. No segundo capítulo realizamos a caracterização da política educacional do PROEJA, abordando a história recente da política educacional brasileira para o ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos, almejando a compreensão do contexto que antecedeu o PROEJA e que possibilitou a sua implantação no país e no Paraná. Tratamos ainda dos aspectos legais, pedagógicos, administrativos e financeiros e das funções do PROEJA, bem como da sua articulação às demandas da reestruturação produtiva, expressas de modo particular pelas pretensões do Estado e dos organismos internacionais. No terceiro capítulo buscamos caracterizar econômica e socialmente os municípios pesquisados com o intuito de trazer elementos que auxiliassem na avaliação da implementação do PROEJA nas escolas públicas destas localidades. No quarto capítulo apresentamos dados e informações constituídos, fundamentalmente, a partir do projeto de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” do qual participam pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), da experiência vivenciada no projeto de extensão “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” executado por pesquisadores da UNIOESTE e de dados coletados junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). No quinto e último capítulo, de posse dos conhecimentos abordados nos capítulos anteriores, procuramos realizar de modo mais direto o objetivo da pesquisa, avaliando a implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Estado. Nas considerações finais procuramos realizar uma análise mais geral sobre a avaliação realizada no último capítulo tendo em vista compreender se os objetivos do PROEJA vem sendo atingidos nos municípios do Oeste do Paraná pela forma como vem sendo implementado, quais os determinantes mais amplos que definiram sua oferta no Brasil, no Paraná e nos municípios estudados e quais são os objetivos políticos e ideológicos que se pretende alcançar com o Programa.

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

ABSTRACT

This work is concerned to the study of the National Program of Professional Education Integration with the Basic Education in the Young Persons and Adults Education Modality (PROEJA) created by the Ministry of Education (MEC). Our objective is to evaluate the implementation process of the Program in the state public net of local municipalities of the West of the Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu and Medianeira, in the first two years it was offered the PROEJA courses in the State, respectively, the years 2008 and 2009, it has been done trying to check how the implementation process has been achieved the objectives proposed in the main documents and what difficulties it has been found in the implementation process. Focusing on the accomplishment of our objective, we try, in the first chapter, to understand the PROEJA determinants. Considering that the effectiveness of a social politic and, therefore educational, has its origin in the productive structure and in the class struggles, we intended, in this chapter, to understand the context of the productive restructures and the Basic Education reform. In the second chapter, we characterize the PROEJA education politic, considering the recent history of the Brazilian education politics for the high school education and for the Education of Young persons and Adults, intending to understand the context that preceded the PROEJA which made possible its foundation in the country and in the Paraná state. We will discuss also about the legality, pedagogic, administrative and financial aspects and the functions of the PROEJA, as well as its articulation to the demands of the productive restructuring, expressed in a particular way by State claims and by the international organisms. In the third chapter we aimed to characterize economically and socially of the municipalities researched with the intention of bringing elements that helped in the evaluation of the implementation of the PROEJA in the public schools of these towns. In the four chapter we present data and informations constituted, fundamentally, based in the research project "Demands and potentialities of the PROEJA in the Paraná State". The researches of this work are from the Technological Federal University of the Paraná (UTFPR), Federal University of the Paraná (UFPR) and State University of the West of the Paraná (UNIOESTE), is based from the experience lived in the extension project "Demands and Potentialities of the PROEJA in the Paraná State: a contribution to the continued formation of professionals connected to the PROEJA courses in the Western Region of the Paraná" performed by UNIOESTE researchers and based on data collected at the State Secretary of Education of the Paraná (SEED). In the fifth and last chapter, based on the knowledge built in the previous chapters, we try to discuss in a objective way about the research, evaluating the PROEJA implementation at municipalities of the West of the State. In the final considerations we made a more general analysis on the evaluation performed in the last chapter intending to understand if the PROEJA objectives can be reached in the towns of the West of the Paraná by the way it has been implemented, what wide determinants that defined its offer in Brazil, in the Paraná State and in the towns studied and what are the political and ideological objectives that it is intended to reach with the Program.

Keywords: PROEJA, State and Education Politics, Secondary education, Professional Education, Education of Young persons and Adults.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - CASCABEL - PR - 2000.....	109
TABELA 2 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - CASCABEL - PR – 2000.....	110
TABELA 3 - POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) SEGUNDO ZONA E SEXO - CASCABEL - PR - 2000.....	111
TABELA 4 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - CASCABEL - PR - 2000.....	112
TABELA 5 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - CASCABEL - PR - 2008.....	113
TABELA 6 - VALOR ADICIONADO FISCAL SEGUNDO OS RAMOS DE ATIVIDADES - CASCABEL - PR - 2007.....	115
TABELA 7 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH-M) - CASCABEL - PR - 2000	117
TABELA 8 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - CASCABEL - PR - 2007.....	117
TABELA 9 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CASCABEL - PR - 2007.....	120
TABELA 10 - TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CASCABEL - PR - 2006.....	120
TABELA 11 - TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - CASCABEL - PR - 2000.....	121
TABELA 12 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000.....	122
TABELA 13 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000.....	123
TABELA 14 - POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) SEGUNDO ZONA E SEXO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000.....	123
TABELA 15 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000.....	124
TABELA 16 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2008...	125

TABELA 17 - VALOR ADICIONADO FISCAL SEGUNDO OS RAMOS DE ATIVIDADES - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2007.....	126
TABELA 18 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH-M) - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000.....	127
TABELA 19 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2007.....	127
TABELA 20 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2007.....	130
TABELA 21 - TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2006.....	130
TABELA 22 - TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000.....	131
TABELA 23 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - MEDIANEIRA - PR - 2000.....	132
TABELA 24 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - MEDIANEIRA - PR - 2000.....	133
TABELA 25 - POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) SEGUNDO ZONA E SEXO - MEDIANEIRA - PR - 2000.....	133
TABELA 26 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - MEDIANEIRA - PR - 2000.....	134
TABELA 27 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - MEDIANEIRA - PR - 2008.....	135
TABELA 28 - VALOR ADICIONADO FISCAL SEGUNDO OS RAMOS DE ATIVIDADES - MEDIANEIRA - PR - 2007.....	136
TABELA 29 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH-M) - MEDIANEIRA - PR - 2000.....	137
TABELA 30 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - MEDIANEIRA - PR - 2007.....	137
TABELA 31 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - MEDIANEIRA - PR - 2007.....	138
TABELA 32 - TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - MEDIANEIRA - PR - 2006.....	138
TABELA 33 - TAXA ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - MEDIANEIRA - PR - 2000.....	139

LISTA DE SIGLAS

APL - Arranjo Produtivo Local

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCQ's - Círculos de Controle de Qualidade

CEB - Câmara de Educação Básica

CEDUP - Centro de Educação Profissional Hermann Hering

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

CFI - Corporação Financeira Internacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRUZADA ABC - Cruzada Ação Básica Cristã

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

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

EUA - Estados Unidos da América

FGV - Fundação Getúlio Vargas

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

GPGE - Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar

GP-TESE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

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 IparDES 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

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PEA - População Economicamente Ativa

PIA - População em Idade Ativa

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

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

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

VA - Vetor Avançado

VAF - Valor Adicionado Fiscal

VDL - Vetor de Desenvolvimento Local

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	17
1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM NOSSA ANÁLISE.....	21
1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	24
 CAPÍTULO I - A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E DA CHAMADA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	29
INTRODUÇÃO.....	29
1.1 O TRABALHO EM SUA FORMA GERAL E O TRABALHO NO ATUAL ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	30
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO E SUAS FORMAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL.....	43
1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS FUNÇÕES REQUERIDAS À ESCOLA PARA A ADEQUAÇÃO DOS TRABALHADORES À ATUAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	49
 CAPÍTULO II - A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA.....	65
INTRODUÇÃO.....	65
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E BASES LEGAIS DO PROEJA.....	66
2.2 ASPECTOS LEGAIS, PEDAGÓGICOS, FINANCEIROS E ADMINISTRATIVOS DO PROEJA.....	83
2.3 FUNÇÕES REQUERIDAS DO PROEJA E SEU CARÁTER SOCIAL.....	96
2.4 A ARTICULAÇÃO DAS FUNÇÕES DO PROEJA COM AS PRETENSÕES DO ESTADO BRASILEIRO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	101
 CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ QUE IMPLEMENTARAM O PROEJA: CASCAVEL, FOZ DO IGUAÇU E MEDIANEIRA.....	107
INTRODUÇÃO.....	107
3.1 AS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	109
3.1.1 Dados educacionais do município de Cascavel	120
3.2 AS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE	

FOZ DO IGUAÇU.....	121
3.2.1 Dados educacionais do município de Foz do Iguaçu.....	129
3.3 AS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA.....	131
3.3.1 Dados educacionais do município de Medianeira.....	137
3.4 OS MUNICÍPIOS DO OESTE DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS.....	139
 CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE DO ESTADO DO PARANÁ.....	 149
INTRODUÇÃO.....	149
4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ.....	150
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ.....	154
4.3 O PROEJA NOS MUNICÍPIOS DO OESTE PARANAENSE.....	160
4.3.1 O trabalho pedagógico dos cursos do PROEJA de Cascavel.....	161
4.3.2 Avaliação do primeiro semestre letivo de 2008 pelos cursos do PROEJA de Cascavel.....	163
4.3.3 Conhecendo os planos dos cursos do PROEJA ofertados no Oeste do Estado do Paraná.....	165
4.3.4 Visitas da SEED às escolas da região Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA.....	171
4.3.5 A avaliação da implementação do PROEJA sob o ponto de vista dos alunos.....	176
4.3.6 A avaliação da implementação do PROEJA sob o ponto de vista dos professores.....	179
4.3.7 Alguns dados sobre o corpo discente dos cursos do PROEJA do Oeste paranaense	182
 CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE DO ESTADO DO PARANÁ.....	 192
INTRODUÇÃO.....	192
5.1 A OFERTA.....	193
5.2 O PÚBLICO.....	196
5.3 A SELEÇÃO DOS ALUNOS.....	200
5.4 A AMPLIAÇÃO DA OFERTA.....	201
5.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	202
5.6 O FINANCIAMENTO.....	205
5.7 A SELEÇÃO DOS PROFESSORES.....	209

5.8 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	210
5.9 O QUADRO DE PESSOAL REQUERIDO PARA O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS	211
5.10 AS DIFICULDADES DOS ALUNOS	212
5.11 AVALIAÇÃO DOS CURSOS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS.....	214
5.12 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	215
5.13 VINCULAÇÃO AS MATRIZES PRODUTIVAS LOCAIS E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA IMPLEMENTADA NO BRASIL.....	219
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 227
 REFERÊNCIAS.....	 237
 ANEXOS.....	 251

INTRODUÇÃO

1.1 A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem como objeto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como uma política educacional proposta e dirigida pelo Ministério da Educação (MEC).

Esse Programa integra as políticas educacionais brasileiras e encontra-se em processo de implementação¹, tendo sido instituído pelo Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005, pretendendo, inicialmente, ser ofertado apenas em Instituições Federais de Educação Tecnológica² e na forma de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecendo certificação em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Atualmente, através do Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006, que revogou o Decreto Federal nº 5.478, a abrangência do Programa foi ampliada, sendo possível a sua oferta para além das Instituições Federais de Educação Tecnológica³, abrangendo as redes estaduais, municipais e privadas através da educação básica, com certificação em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio e a cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ou concomitante⁴.

¹ Entendemos que o PROEJA foi implantado pelo governo federal no momento em que foi proposto e elaborado, sendo que o Estado do Paraná também implantou o Programa quando o adotou e o orientou para a rede estadual. A implementação se refere ao momento em que os governos federal e estadual colocaram o Programa em funcionamento, ou seja, quando a sua oferta foi iniciada nos estabelecimentos educacionais.

² Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

³ Para o Decreto Federal nº 5.840/2006, segundo o seu artigo 1º, § 5º, são consideradas como integrantes da rede de instituições federais de educação profissional, além das instituições mencionadas pelo Decreto Federal nº 5.478/2005, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2006).

⁴ Até agosto de 2007 predominava o Documento Base do PROEJA que o intitulava como Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa data, porém, devido às alterações promovidas pelo Decreto Federal 5.840, de 13 de julho de 2006, foi divulgado novo Documento Base para o nível médio, com algumas alterações, e produzidos documentos referenciais para o ensino fundamental e para a educação escolar indígena.

O PROEJA é uma política educacional proposta em âmbito nacional que foi implantada pelo Estado do Paraná sob a direção da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). De acordo com o Documento Base do Programa (BRASIL, 2007, p. 10), trata-se de uma política educacional inovadora, que pretende integrar a educação geral e a educação profissional superando o histórico dualismo da educação⁵ e destinando essa formação ao público jovem e adulto também historicamente excluído do sistema educacional.

Ainda de acordo com esse documento, o público jovem e adulto ao qual o PROEJA se destina fora excluído não somente do sistema educacional, mas da sociedade como um todo. Esse público constitui-se, segundo o documento, num contingente à margem do consumo e da produção desta sociedade, engrossando, em muitos casos, o número de pobres e de marginalizados. As consequências advindas dessa exclusão são demonstradas ao longo do Documento Base do Programa (BRASIL, 2007) como uma preocupação dessa política do PROEJA.

Uma vez conhecida essa intenção da política educacional do PROEJA, que se constitui em atender ao público jovem e adulto socialmente excluído, pretendemos, a partir da pesquisa, compreender as demandas da implantação do PROEJA no que se refere a este e a outros aspectos. Para tal propósito, realizamos, neste trabalho, o estudo do contexto da reestruturação produtiva e da reforma da Educação Básica e uma análise das características econômicas e sociais dos municípios do Oeste paranaense que ofertam o Programa na rede pública estadual, tendo em vista avaliar a implementação do Programa nesses municípios nos anos de 2008 e 2009, averiguando em que medida a implementação tem assegurado a efetivação dos objetivos propostos nos documentos norteadores e que dificuldades tem sido encontradas nesse processo.

O interesse por tal objeto advém da pesquisa que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação⁶ ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Cascavel, onde estudamos a função social e ideológica requerida da escola pública de ensino

⁵ O dualismo educacional refere-se à existência de dois sistemas de ensino. Essa dualidade “[...] encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mas sobretudo sociais e econômicas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 92).

⁶ Pós-graduação concluída em 2007 e que resultou na monografia intitulada “A Política Educacional Paranaense para o Ensino Médio (1979-2006)”, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos, UNIOESTE: Curso de Especialização em Fundamentos da Educação (HOTZ, 2007).

médio paranaense no período de 1979 a 2006, buscando esclarecer uma questão que se colocava em nossa prática profissional, qual seja: qual era a função do ensino médio. Com a elaboração da monografia observamos, dentre outros aspectos, que, durante o período histórico estudado, ocorreram diversas e sucessivas reformas curriculares no ensino médio, justificadas por uma propalada inadequação desse nível de ensino em relação às necessidades sociais dos alunos e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Assim, ora o ensino médio público priorizava a formação profissional, ora priorizava a formação geral dos alunos para a sua adequação às mudanças promovidas pelo processo econômico em curso.

A observação dessas sucessivas reformas no ensino médio, justificadas pela inadequação desse nível de ensino à realidade econômica e social, instigou-nos a questionar sobre a justificativa para o fato de o ensino médio ser constantemente considerado inadequado pelas políticas educacionais, apesar das sucessivas reformas.

Nesta pesquisa, desenvolvida na Pós-Graduação em Fundamentos da Educação, também observamos que a função social requerida da escola pública de ensino médio pelas políticas educacionais não se concretizava, indicando, assim, a existência de uma função ideológica a ser exercida por esse nível de ensino. Essas questões, bem como as históricas reformas que caracterizam o ensino médio, exigiram a continuidade da pesquisa tendo em vista o aprofundamento sobre a função ideológica exercida pelo ensino médio.

Nesse sentido, o estudo do PROEJA se constitui numa oportunidade de continuar a pesquisa, visto que esse Programa vincula ensino médio, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos. Ao realizarmos o objetivo deste trabalho, ou seja, avaliar o processo de implementação do PROEJA na rede pública estadual de municípios do Oeste do Paraná, almejamos ter elementos para dar continuidade às reflexões iniciadas ainda no Curso de Especialização, pois, ao contrapor as pretensões explicitadas nos documentos da política educacional do PROEJA com as características econômicas e sociais dos municípios do Oeste do Paraná que ofertam o Programa e os dados da sua implementação na região e no Estado, esperamos demonstrar em que medida esse Programa vem realizando os objetivos que proclama.

Tomamos conhecimento do processo de implantação e de implementação do PROEJA no Estado do Paraná por meio do grupo de pesquisa do qual participamos na UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, denominado de Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs). Esse grupo vinculou-se ao projeto interinstitucional denominado “Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná” (FILHO, 2006), do qual participam os Programas de Pós-Graduação da UNIOESTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Federal do Paraná⁷ (UFPR).

Esse projeto interinstitucional tem como objetivos contribuir com a identificação das demandas e das potencialidades do Programa no Estado do Paraná, produzir pesquisas científicas e tecnológicas sobre o tema e contribuir com processos de formação de recursos humanos em cursos de capacitação e de pós-graduação em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos com vistas a desenvolver e a consolidar os conhecimentos sobre a área.

Com o intuito de desenvolver atividades relacionadas à formação de recursos humanos para atuar junto ao PROEJA, conforme previsto no projeto de pesquisa, pesquisadores da UNIOESTE⁸ integrantes do GEPPEs, do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE) elaboraram um projeto de extensão para promover a formação continuada dos profissionais envolvidos com o PROEJA em Cascavel, Paraná, nos cursos de Técnico em Secretariado e de Técnico em Administração, abrangendo, respectivamente, os colégios estaduais “Professor Francisco Lima da Silva” e “Wilson Joffre”.

⁷ A pesquisa tinha inicialmente como prazo de execução o período de janeiro/2007 a dezembro/2010, no entanto foi prorrogada até dezembro de 2011. A instituição que lidera a pesquisa é a UTFPR, a qual tem como coordenador geral do projeto de pesquisa o professor Dr. Domingos Leite Lima Filho. Em razão do afastamento do professor Domingos Leite Lima Filho de suas atividades para realização de curso de pós-doutorado, está exercendo a coordenação da pesquisa em 2009 o professor Dr. Mário Lopes Amorim. Dentre as instituições participantes do projeto temos a UFPR, onde a equipe de trabalho inicialmente foi coordenada pela professora Dra. Acácia Zeneida Kuenzer, sendo que ainda em 2007 passou a exercer a coordenação a professora Dra. Mônica Ribeiro da Silva. Na UNIOESTE, a coordenação da equipe foi inicialmente exercida pela professora Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa, sendo que, em 2009, passou a exercer a função a professora Dra. Edaguimar Orquiza Viriato.

⁸ Integravam o projeto de extensão os pesquisadores professores da UNIOESTE: Dra. Edaguimar Orquiza Viriato, Dr. Roberto Antonio Deitos e Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa. Também constituíam a equipe de trabalho desse projeto as mestrandas Renata Cristina da Costa Gotardo e Karina Griggio Hotz, além de membros participantes da comunidade externa, os quais eram funcionários das escolas pesquisadas e integrantes da equipe do Núcleo Regional de Educação de Cascavel.

O referido projeto de extensão intitulou-se “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” (VIRIATO, 2007) e foi executado entre os meses de novembro de 2007 a novembro de 2008⁹. O público atendido pelo projeto de extensão foi composto pela equipe técnico-pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Cascavel (NRE), equipes técnico-pedagógicas e professores dos colégios estaduais já nominados.

Os dados que subsidiarão a análise da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná, como nos propomos a fazer neste trabalho, constituem-se, fundamentalmente, a partir do projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, da experiência vivenciada no projeto de extensão “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná”, da participação em eventos sobre a temática e de dados coletados junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM NOSSA ANÁLISE

Almejando aprimorar nossa análise a respeito do PROEJA em sua articulação com o contexto da reestruturação produtiva e da reforma da Educação Básica, sentimos a necessidade de aprofundar nossos estudos acerca dos múltiplos determinantes que o geraram, pois, como afirma Luckács: “[...] os fenômenos freqüentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la. Em condições históricas favoráveis, a ciência pode realizar uma grande obra de

⁹ Enquanto discente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) e membro de um dos grupos de pesquisa envolvidos na pesquisa, o plano de trabalho que desenvolvi nesse projeto de extensão se constituiu na atuação como docente do curso de extensão e como colaboradora do grupo. Dessa forma, estive envolvida na realização das discussões e das análises que envolveram questões como: a implementação dos cursos, as suas propostas político-pedagógicas e a legislação federal e estadual sobre o PROEJA; o estudo do currículo e da integração curricular; dos princípios político-pedagógicos do Programa; questões em torno do Estado, gestão e financiamento do PROEJA; a análise e o diagnóstico do perfil dos alunos do PROEJA e das demandas para os cursos; a análise e a discussão sobre a relação ensino/aprendizagem e avaliação no PROEJA; a análise das principais questões administrativas e pedagógicas suscitadas pela implementação dos cursos; bem como das experiências pedagógicas e da avaliação do projeto de extensão.

esclarecimento [...]” (LUCKÁCS, 1979, p. 25), sendo que, por outro lado, pode também obscurecer a essência dos fenômenos, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista.

Consideramos oportuna a tomada desse excerto de Luckács para apresentar nossa preocupação em, a partir da realização da pesquisa, contribuir para o esclarecimento e não para o obscurecimento acerca dos determinantes do PROEJA, visto que desejamos compreendê-lo em sua totalidade¹⁰.

É por esta razão que pesquisamos e investigamos, porque acreditamos na existência de uma essência¹¹, distinta dos fenômenos manifestados imediatamente, sendo que, para compreender a essência, precisamos nos utilizar da filosofia e da ciência, exercendo uma determinada atividade (esforço, desvio) sobre o fenômeno e chegando a um resultado que não era conhecido no ponto de partida (KOSIK, 1976).

Na busca de fugir dos rumos que vêm sendo tomados pelos “intelectuais em retirada” (PETRAS, 1996) de uma perspectiva crítica de análise embasada no marxismo, alegando a superação do mesmo e o fim da sociedade de classes, compreendemos que a essência da sociedade capitalista se encontra profundamente presente no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, ainda que se apresente sob outras formas fenomênicas.

O aumento da população pobre e marginalizada, bem como a exacerbada acumulação e consumo por parte da minoria privilegiada¹², são indicadores visíveis da exploração entre as classes sociais e do acirramento das desigualdades, sendo justamente esses fatores que nos levam à compreensão de que uma pesquisa comprometida com os interesses da maioria da população economicamente

¹⁰ “Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 35-36, grifos do autor).

¹¹ A partir do que nos ensina Kosik (1976), podemos afirmar que, geralmente, a nossa primeira compreensão do objeto é pseudoconcreta, sendo que através da pesquisa podemos sair da representação e chegar ao conceito. Na pesquisa, o caráter fenomênico ou secundário do objeto pesquisado aparece pela demonstração de que a verdade está na essência do objeto, que nem sempre conseguimos conhecer, visto que esse conhecimento depende do método e da atitude subjetiva do cientista. Mas, numa tentativa de conhecer a essência dos fenômenos, devemos decompor o todo, ou seja, realizar a separação entre essência e fenômeno. No pensamento dialético se destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade. Ao atingirmos a concreticidade, estamos atingindo a verdade.

¹² Conforme Tumolo, referindo-se a uma reportagem publicada no Jornal Folha de São Paulo em 1997, “[...] 447 pessoas detêm uma riqueza equivalente àquela de 2 bilhões e 800 milhões de pessoas – metade da população do planeta” (TUMOLO, 2002, p. 98).

excluída deve se embasar numa teoria que pretenda não somente a interpretação do mundo, mas também a sua transformação, ou seja, a atividade social transformadora, que denominamos de práxis¹³. Em outras palavras:

Efetivamente, as contradições fundamentais em que a sociedade capitalista se debate em nossa época chegaram a tal agravamento que os homens apenas podem resolvê-las e assegurar, assim, um porvir verdadeiramente humano atuando em um sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

É a partir dessas considerações que compreendemos nosso objeto de estudo, o PROEJA, como resultado da práxis, pois a sua criação se deu pelo exercício de atividades humanas, ou seja, por necessidades geradas socialmente e pelo entendimento teórico dessas necessidades, impulsionadoras de atitudes práticas que levaram à implementação do Programa.

O Programa, enquanto uma política educacional e social, é a expressão da capacidade criadora e transformadora do homem, pois se constitui no resultado de embates históricos e de pressões sociais que levaram o Estado a propô-lo. Desta forma, sua efetivação dependerá da intensidade das lutas sociais travadas entre as classes.

Para explicitar como estamos tomando a análise de uma política social, cabe lembrar também que, segundo Lowy (1978, p. 15), nas ciências históricas – como as sociais –, a definição da problemática da pesquisa, a escolha dos objetos de estudo e a posterior interpretação dos fatos evidenciados já é uma escolha do pesquisador, já demonstra sua visão social de mundo.

Reafirmando a colocação de Lowy, gostaríamos de identificá-la na definição de nosso objeto de pesquisa, pois foi definido a partir de nossas vivências pessoais e profissionais, bem como a partir de nossa própria condição de classe, que

¹³ Segundo Gruner, a práxis não é apenas a unidade entre a teoria e a prática. Antes, “[...] a ação é condição do conhecimento e vice-versa [...]”, sendo este o próprio movimento da realidade, não “[...] do puro pensamento ‘teórico’ (ainda que fosse na cabeça de um Marx) nem da pura ‘ação prática’ (ainda que fosse a dos mais radicais ‘transformadores do mundo’)”. Pois, “[...] nem a pura abstração da teoria, nem o puro ‘ativismo’ da prática, tem realmente *consequências* materiais sobre o estado de coisas do mundo” (GRUNER, 2007, p. 104, grifo do autor).

possibilita a percepção da necessidade de transformação desta sociedade para a emancipação da classe trabalhadora.

Nas palavras de Lowy:

O proletariado, [...] só pode tomar o poder e transformar a sociedade por um ato **deliberado e consciente**. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura social, da conjuntura política, é por conseguinte uma condição necessária de sua prática revolucionária: ele corresponde pois a seu interesse de classe. (LOWY, 1978, p. 32-33, grifo do autor).

Partimos do pressuposto de que estudos que tenham em vista a interpretação da realidade social, econômica e histórica são necessários para que a classe trabalhadora possa desvelar as relações sociais em que está inserida e, assim, direcionar sua luta para a revolução social. É sob essa perspectiva que procuramos orientar nossa pesquisa.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi organizado a partir da consideração da realidade social, política e econômica, portanto da realidade histórica que determina a proposição do PROEJA, a fim de compreender as demandas de sua implantação a partir do contexto da reestruturação produtiva e da reforma da Educação Básica, tendo em vista avaliar sua implementação em municípios do Oeste do Paraná nos anos de 2008 e 2009, procurando averiguar em que medida o processo de implementação tem assegurado a efetivação dos objetivos propostos nos documentos norteadores e que dificuldades têm sido encontradas no processo de implementação.

Como já anunciamos, os dados que subsidiarão esta análise constituem-se, fundamentalmente, a partir do projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” (FILHO, 2006), da experiência vivenciada no projeto de extensão “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” (VIRIATO, 2007), de eventos e de informações oriundas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Para a realização da pesquisa, organizamos nosso trabalho em cinco capítulos.

No capítulo I, intitulado “A reforma da educação no contexto da crise estrutural do capitalismo e da chamada reestruturação produtiva”, procuramos 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. No processo de pesquisa e de organização de nossos estudos, consideramos esse capítulo fundamental para a compreensão das determinações do PROEJA e dos objetivos aos quais se propõe.

Organizamos esse primeiro capítulo em três seções. Na primeira partimos do pressuposto de 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. Sob essa perspectiva, tratamos das características do trabalho em sua forma geral e das características assumidas pelo trabalho no contexto da chamada reestruturação produtiva. Nessa seção utilizamos os seguintes autores: Anderson, Antunes, Bannock, Baxter, Brighton, Engels, Fiori, Franzoi, Harvey, Kuenzer, Leher, Leite, Luckács, Marx, Mészáros, Motta, Neto, Oliveira, Rees, Silva, Tumolo e Xavier.

Na segunda seção procuramos demonstrar as características do Estado e suas formas de intervenção social. Para tanto, nos fundamentamos na leitura de obras de Anderson, Boito, Bresser Pereira, Engels, Fiori, Fonseca, Gruppi, Harvey, Hotz, Marx, Mészáros, Silva Júnior, Xavier e Zanardini.

Na terceira seção desse capítulo tratamos da reforma da Educação Básica que vem sendo implantada e implementada desde a década de 1990 em articulação à reforma do Estado brasileiro. Para tanto utilizamos estudos de Alves, Antunes, Brighton, Cêa, Ciavatta, Cunha, Deitos, Duarte, Enguita, Evangelista, Figueiredo, Fiod, Fonseca, Frigotto, Handfas, Leher, Leite, Mészáros, Moraes, Motta, Ney, Ramos, Santos, Saviani, Shiroma, Silva Júnior, Tumolo e Zanardini.

Partindo do momento histórico no qual o PROEJA é implantado e implementado, abordamos no capítulo II, intitulado “A política educacional do PROEJA”, especificamente do nosso objeto de estudo. O capítulo foi desenvolvido tendo em vista caracterizar a história recente da política educacional brasileira para o ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a compreensão do contexto que antecedeu o PROEJA e que possibilitou a sua implantação no país e no Paraná. O capítulo tem em vista, ainda, a fim de

caracterizar o PROEJA, a apresentação dos aspectos legais, pedagógicos, administrativos e financeiros e das funções do PROEJA, bem como sua articulação às demandas da reestruturação produtiva.

Com essas intenções organizamos o capítulo em quatro seções. Na primeira seção tratamos dos antecedentes históricos e legais do Programa, abordando o Decreto Federal nº 2.208/1997 e suas implicações para o Estado do Paraná, o Decreto Federal nº 5.154/2004, o Documento Base Nacional do PROEJA, o Documento Orientador do Programa no Paraná denominado de “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -- LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) e autores, como Amorim, Cêa, Chilante, Ciavatta, Farias, Freitas, Frigotto, Noma, Ramos e Romanelli.

Na segunda seção sintetizamos os aspectos legais, pedagógicos, financeiros e administrativos do PROEJA, utilizando o Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005, o Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006, a LDB de 1996, o Documento Base Nacional do PROEJA, o Documento Orientador do Programa para o Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, informações obtidas em eventos sobre o PROEJA no Estado do Paraná, informações oriundas do *site* 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 autores como Corso, Ferreira, Jorge, Motta, Ribeiro, Silva e Soares. Na terceira seção desse capítulo apresentamos as funções requeridas do PROEJA e o caráter social que o Programa assume. Para tanto, utilizamos, dentre outros, o Documento Base Nacional do Programa e os autores Deitos, Faleiros, Gennari e Xavier. Na quarta seção procuramos tratar da articulação das funções do PROEJA com as pretensões do Estado brasileiro e dos organismos internacionais e, desse modo, com as demandas da reestruturação produtiva. Para tanto utilizamos documentos do Banco Mundial, da Corporação Financeira Internacional (CFI), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Utilizamos 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, denominado de “Caracterização econômica e social dos municípios do Oeste do Paraná que implementaram o PROEJA: Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira”, buscamos caracterizar econômica e socialmente os municípios do Oeste paranaense que ofertam o PROEJA na rede pública estadual, pois compreendemos que o conhecimento da realidade específica onde o PROEJA vem sendo implementado contribuirá para a posterior avaliação do Programa nesses municípios. Utilizamos, para a caracterização dos municípios, dados e documentos coletados junto ao *site* do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Nessa seção também apresentamos 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, com o intuito de melhor compreender as características dos municípios estudados.

No capítulo IV, intitulado “A política de implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Estado do Paraná”, resgatamos 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 a partir de dados coletados junto ao projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, ao projeto de extensão da UNIOESTE, e informações coletadas em eventos sobre o Programa e junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), da tabulação de instrumentos de coleta de dados aplicados pela SEED nos colégios pesquisados e de outros dados coletados junto a esses estabelecimentos. Também utilizamos autores como Almeida, Ferreira, Gotardo, Jorge, Ribeiro e o Documento Base do PROEJA.

No capítulo V, intitulado “Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Estado do Paraná”, procuramos realizar o objetivo de nossa pesquisa, procurando averiguar 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.

Para a realização desse capítulo, que pretendeu avaliar a implementação do PROEJA nos municípios delimitados para o estudo, consideramos as características econômicas e sociais dessas cidades, as pretensões do PROEJA expressas nos documentos que o orientam e as atuais formas de organização social, aspectos já tratados nos capítulos anteriores deste trabalho.

Nas considerações finais, orientados pela perspectiva aqui apresentada, indicamos considerações a respeito da efetivação dos objetivos do PROEJA nos municípios do Oeste do Paraná pela forma como vem sendo implementado, quais os determinantes mais amplos que definiram sua oferta no Brasil, no Paraná e nos municípios estudados, e quais são os objetivos políticos e ideológicos que se pretende alcançar com o Programa.

CAPÍTULO I

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E DA CHAMADA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste capítulo, a partir do pressuposto de que o trabalho é o elemento de formação do ser humano que assume características específicas no modo de produção capitalista e passa por transformações nas últimas décadas, compreender como as transformações ocorridas nas formas de produção e nas relações de trabalho capitalista têm modificado as formas de intervenção estatal e as funções requeridas da escola pública.

Para atingir o propósito do capítulo, organizamo-lo em três seções. Na primeira seção abordamos o trabalho em sua forma geral e as características que assume no modo capitalista de produção. Na segunda seção tratamos do conceito de Estado que embasa nossas análises e das formas de intervenção que o Estado vem assumindo na sociedade capitalista, sendo que, na terceira seção, procuramos demonstrar como esse Estado, através da reforma da Educação Básica, utiliza a educação como espaço para efetivar os interesses da classe proprietária dos meios de produção, adequando os trabalhadores às mudanças da organização social.

Como anunciamos na introdução deste trabalho, consideramos o estudo desenvolvido nesse capítulo essencial para a realização da avaliação do processo de implementação do PROEJA na rede pública estadual dos municípios do Oeste do Paraná, pois somente conhecendo os determinantes do Programa e o contexto econômico, social e político no qual ele se insere é que poderemos realizar as análises necessárias para este trabalho.

1.1 O TRABALHO EM SUA FORMA GERAL E O TRABALHO NO ATUAL ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES

Para compreendermos as rearticulações que o capitalismo¹⁴ realiza para assegurar a regulação das relações sociais de produção da existência, entendemos que é necessário partir não apenas da consideração de como esse sistema se reproduz e quais são as características assumidas pelo trabalho nesse modelo social, mas também do trabalho em sua forma geral, ou seja, como o trabalho, historicamente, vem contribuindo para a formação do ser humano.

O trabalho é uma necessidade natural e eterna do homem, portanto esteve, está e estará presente em todas as formas de sociedade (MARX, 2006, p. 218), sendo uma condição para a manutenção da existência humana, visto que se destina ao atendimento das necessidades humanas, ou seja, para a criação de valores-de-uso. Conforme Marx,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 2006, p. 211).

Consideramos o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, sendo o que diferencia o homem dos outros animais, pois somente o homem é capaz de exercer uma ação intencional e planejada sobre a natureza, ações essas que denominamos, a partir de Luckács (1979, p. 16), de teleológicas, ou seja, atos orientados para finalidades específicas.

Ilustrando essa diferenciação entre o trabalho humano e as atividades dos animais, Marx escreve que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele configura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o

¹⁴ Segundo Antunes, comentando sobre o livro “Para além do Capital”, de István Mészáros, há uma diferenciação entre capital e capitalismo. O capital “[...] antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas [...]” (ANTUNES, 2005, p. 116).

qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2006, p. 211-212).

Em relação a essa distinção entre os homens e os animais, Marx e Engels afirmam: “Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida [...]” (MARX; ENGELS, 1982, p. 19).

Ao pôr em movimento as forças naturais de seu corpo através do trabalho, o homem produz conhecimentos que lhe humanizam e ampliam as suas possibilidades de intervenção na natureza. Conforme demonstra Kuenzer:

O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. (KUENZER, 1991, p. 21).

Nessa perspectiva, ao trabalhar, ou seja, ao agir sobre a natureza, o homem modifica a si próprio (MARX, 2006, p. 211) em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais¹⁵.

Como esperamos ter demonstrado nessas breves considerações, o trabalho é, em sua essência, uma atividade voltada para a criação de valores-de-uso. Ocorre, porém, que, com a complexificação das relações sociais e com o aumento das necessidades criadas socialmente, deu-se origem à divisão social do trabalho e à propriedade privada¹⁶, passando o trabalho a produzir também valores-de-troca.

A propriedade privada surge quando ocorre a apropriação dos meios de produção individuais e dispersos por uma minoria que os transforma em propriedade “gigantesca” de poucos, expropriando a maior parte da população de seus meios de subsistência e de seus instrumentos de trabalho. Esse processo destrói a propriedade privada que se baseia no trabalho e passa a sustentá-la na exploração do trabalho alheio, constituindo, assim, o modo de produção capitalista (ENGELS, 2002), que divide o conjunto da sociedade em duas classes: a dos proprietários e a

¹⁵ Para compreender como o trabalho constitui o ser humano, sugerimos a leitura de: ENGELS (acesso em 29 mar. 2009).

¹⁶ Sobre a divisão social do trabalho e a propriedade privada, indicamos a leitura de: ENGELS (2002).

dos trabalhadores¹⁷ sem propriedades (MARX, 1989, p. 147), sendo que os primeiros exploram o trabalho dos últimos.

No modo de produção capitalista, as mercadorias produzidas possuem o objetivo maior de se constituírem em valor-de-troca que gere excedente, ou seja, mais-valia. Dessa forma, em muitos casos, o próprio homem que produziu a mercadoria não tem acesso aos seus benefícios, visto que o valor-de-uso dos produtos fabricados fica subordinado ao valor-de-troca. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia). (MARX, 2006, p. 220).

Em outras palavras, estamos assegurando nossa afirmação de que:

Em toda sociedade tem que haver processos de trabalho, mas a valorização é um processo específico do capitalismo. Isto significa que o capitalismo é um sistema social no qual uma dada quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário (valor) tem a propriedade de ser capaz de ativar e socializar mais tempo de trabalho ainda, e assim criar valor extra, excedente. (BRINGTON, 1991, p. 16).

Considerando essas características do trabalho no capitalismo, é necessário o reconhecimento de que

[...] este modo de produção, no qual a força de trabalho é a principal mercadoria, é essencialmente uma sociedade produtora de mais-valia e capital e que, por esta razão, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor) que, por sua vez, está subsumido pelo trabalho produtivo de capital. (TUMOLO, 2002, p. 73-74).

¹⁷ Segundo Ricardo Antunes (2000), na sociedade capitalista os trabalhadores são constituídos pelo conjunto de pessoas que vendem sua própria força de trabalho para sobreviver devido não serem proprietárias dos meios de produção, ou seja, na análise de Antunes, a classe trabalhadora é a classe-que-vive do trabalho. Neste sentido cabe ressaltar que as mutações ocorridas no mundo do trabalho criaram “[...] uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais etc.; sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho”. (ANTUNES, 2000, p. 170).

Por essas razões, no capitalismo o trabalho se distancia do trabalhador na medida em que prioriza o atendimento de necessidades alheias às suas. Assim, passa de uma atividade de realização, de emancipação, de desenvolvimento humano, a uma atividade que “desrealiza”, escraviza e aliena¹⁸. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser uma atividade vital do homem e passa a ser apenas um meio de satisfazer a necessidade de manutenção de sua existência física, sendo que,

Por conseguinte, chega-se ao resultado de que o homem (o trabalhador) se sente livremente ativo só ainda em suas funções animais, comer, beber e procriar, no máximo ainda moradia, ornamentos, etc., e em suas funções humanas só se sente ainda como animal. O que é animal se torna humano e o que é humano se torna animal.

Claro que comer, beber e procriar, etc., também são funções genuinamente humanas. Porém, são animais na abstração que as separa do círculo restante da atividade humana e as faz fins últimos e exclusivos. (MARX, 1989, p. 154).

O trabalho exercido no capitalismo produz as condições para a constituição e a manutenção de uma classe antagônica a dos trabalhadores, ou seja, da classe exploradora¹⁹. Nesse sentido, Marx afirma que, se a atividade do trabalhador “[...] lhe é tormento, então tem que ser *fruição* a um outro e a alegria de viver de um outro. Não os deuses, não a natureza, só o homem mesmo pode ser este poder alheio sobre os homens” (MARX, 1989, p. 159, grifo do autor) e é pelo trabalho alienado que

¹⁸ Marx assim define a alienação do trabalho, a qual ele também denomina de exteriorização do trabalho: “Ora, em que consiste a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é *exterior* ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas compulsório, *trabalho forçado*. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. A sua alienidade emerge com pureza no fato de que, tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se foge do trabalho como de uma peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho aparece para o trabalhador no fato de que o trabalho não é seu próprio, mas sim de um outro, que não lhe pertence, que nele ele não pertence a si mesmo, mas a um outro” (MARX, 1989, p. 153, grifos do autor).

¹⁹ A exploração do trabalhador ocorre no modo de produção capitalista devido à expropriação que sofre dos resultados dos bens que produz pelos proprietários da propriedade privada. Por esta expropriação “O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral” (MARX, 1989, p. 148, grifos do autor).

[...] o trabalhador engendra a relação de um homem alheio ao trabalho, e que está fora dele, com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista com este último, ou como quer que se queira chamar o senhor do trabalho. A *propriedade privada* é portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, da relação exterior do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. (MARX, 1989, p. 160-161, grifos do autor).

Para garantir essa relação do capitalista com o trabalho e, desse modo, para garantir a reprodução do modelo social, político e econômico, as formas de dominação do capital sobre o trabalho são rearticuladas constantemente. Esse processo é movido pela luta de classes e pode ser exercido através de formas de controle diferenciadas e mais baratas sobre o trabalho (BRINGTON, 1991).

É esse o caso da transição vivenciada em nossos dias, “[...] no *regime de acumulação* e no *modo de regulamentação social e política* a ele associado” (HARVEY, 1993, p. 117, grifos do autor), o que se iniciou nos países de capitalismo central com a aguda recessão de 1973 (HARVEY, 1993, p. 134).

A crise de 1973 articulou-se ao questionamento da política internacional norte-americana, a qual fortalecia os Estados Unidos da América (EUA), país onde o fordismo teve seu berço e se desenvolveu de maneira expressiva, em como a hegemonia norte-americana se assentava, dentre outros fatores, no aumento das desigualdades entre as regiões do mundo, suas políticas sofriam contestação.

Outros problemas vivenciados pelos Estados Unidos e que colaboraram com a crise de 1973 foram a queda da demanda por produção e lucros devido ao retorno da Europa Ocidental e do Japão ao mercado produtor de mercadorias e o processo de substituição de importações que vinha ocorrendo nos países da América Latina, que estavam se industrializando (HARVEY, 1993).

Na análise de Harvey, “De modo geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo²⁰ de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 1993, p. 135), pois a emissão de moeda para manter a economia estável em virtude das exigências trabalhistas por políticas sociais gerou posteriormente uma onda inflacionária.

²⁰ O keynesianismo foi o Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) que ocorreu nos países centrais do capitalismo no período do regime de acumulação fordista. Constituiu-se pela intervenção do Estado em relação às questões sociais, garantindo satisfatórias condições de vida para a população local. Esse Estado se baseava nas teorias do economista John Maynard Keynes (HARVEY, 1993, p. 124-125).

Em 1973 ocorreu uma tentativa de conter essa inflação, o que acabou por expor a capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando “[...] uma crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras” (HARVEY, 1993, p. 136). Juntamente com esses agravantes, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) aumentou o preço do petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973, acarretando a mudança do custo relativo dos insumos de energia e levando a cidade de Nova York a uma falência técnica em 1975 (HARVEY, 1993, p. 136-137).

Os fatores implicantes da crise de 1973 nos levam a considerar que “A singularidade da crise não eram apenas os problemas econômicos das décadas, mas as flutuações conjunturais coincidindo com convulsões estruturais” (SILVA, 2002, p. 20). Em outras palavras, a crise é a expressão da incapacidade do capitalismo de resolver os problemas dele mesmo decorrentes.

Outra consequência dessa crise foi a alta das taxas de juros internacionais, com o corte do acesso ao financiamento externo, o que dificultou as finanças dos países dependentes de empréstimos (FIORI, 2001). Segundo Silva:

No final dos anos de 1970, os países da América Latina tiveram suas economias mergulhadas num processo de estrangulamento do modelo econômico, de déficit público, de desequilíbrio tributário e fiscal e de agravamento dos problemas sociais, resultando na crise da dívida externa de 1982. (SILVA, 2002, p. 23).

No contexto dessa crise foram produzidas e fortalecidas as teorias neoliberais²¹, as quais afirmavam que esse processo era consequência das políticas keynesianas e divulgavam, como solução, as ideias de redução do papel do Estado, de redução das políticas sociais e de redução do poder dos sindicatos e dos operários. Em relação às políticas de bem-estar social implementadas nos países de capitalismo central, podemos afirmar que:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo (ANDERSON, 1995, p. 10).

²¹ “A política neoliberal, no plano político-ideológico, propunha estabilizar os preços, recuperar as taxas de lucros, reduzir a intervenção do Estado na economia, abertura comercial irrestrita, reformas institucionais e do próprio Estado. E, quanto aos países devedores, esses se tornavam reféns de gigantescas dívidas externas especulativas que cresciam em proporção inversa às suas exportações e às suas rendas.” (SILVA, 2002, p. 25-26).

Durante o período de 1973 a 1979 ocorreram tentativas de manter o keynesianismo como resposta à crise (FIORI, 1997, p. 117). Porém,

[...] pelo uso ineficaz das políticas, a tese que vai vencendo é a de que a resposta keynesiana nacional já não é mais potente o suficiente para dar conta da crise. Frente a isso os neoclássicos, no campo da economia, e os liberais conservadores, no plano da política, decretaram a morte do keynesianismo como se tudo fosse culpa de políticas econômicas erradas e não o resultado de uma transformação estrutural do próprio capitalismo. (FIORI, 1997, p. 117).

Com vistas a superar a crise do capitalismo, no final da década de 1970 e nos anos 1980, os governos da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Alemanha e da Dinamarca passaram a adotar programas neoliberais (ANDERSON, 1995, p. 11). Posteriormente, o neoliberalismo alcançava a hegemonia mundial enquanto ideologia²² (ANDERSON, 1995, p. 14), mesmo porque nos países onde não ocorreu o Welfare State, ou seja, nos países de capitalismo periférico como os da América Latina, os mesmos foram

[...] impelidos a implantar Programas de ajustes estruturais e reformas institucionais que promoveram mudanças nas políticas de desenvolvimento devido a duas tendências convergentes: por um lado, os capitais financeiros tornaram-se independentes tanto das estruturas produtivas como das regulações político-nacionais e circulavam livres e instantaneamente pelo mundo, conforme sua melhor conveniência. Por outro lado, esses Estados, portadores de um déficit fiscal crônico e poupança insuficiente, tornavam-se cada vez mais dependentes dos mercados financeiros privados para financiar o seu crescimento econômico. (SILVA, 2002, p. 25).

Conforme Motta, “O mundo capitalista avançado dos anos 1970 mudou e nele as idéias neoliberais ganharam terreno, no contexto do livre mercado e da globalização²³” (MOTTA, 2007, p. 42). Para os países de capitalismo periférico, os ajustes estruturais promovidos com vistas a superar a crise do capitalismo mundial fizeram com que os dirigentes nacionais se distanciassem dos interesses nacionais e ficassem cada vez mais subordinados às instituições financeiras internacionais (SILVA, 2002, p. 36).

²² Tomamos a ideologia no sentido utilizado por Mészáros, segundo o qual: a ideologia “[...] não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

²³ Ao nos referirmos ao termo “globalização” é preciso considerar que não o estamos tomando como um conceito, mas como uma ideologia. Pois “[...] o sistema mundial moderno não tende à ‘globalização unificadora’, mas antes a uma polarização entre os Estados do núcleo (Europa ocidental e central, Estados Unidos e Canadá, Japão e Austrália) e o restante do capitalismo mundial” (LEHER, 1998, p. 11).

Paralelamente ao novo regime político, configurava-se também um novo regime de acumulação para o enfrentamento dessa crise²⁴. Esse regime, denominado de flexível, se apoia justamente no oposto à rigidez do chamado modelo fordista, prevendo a “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1993, p. 140).

A transição vivenciada demonstra estar ocorrendo a passagem do modelo fordista de produção para um modelo flexível de produção, gerador de uma acumulação também flexível. Permanecem, no entanto, as relações sociais necessárias para a manutenção e a reprodução do modo capitalista de produção. Nas palavras de Tumolo:

A crise de 1972 – 1973 e sua conseqüente recessão podem ser consideradas como um dos exemplos mais importantes no período recente, pois representam não só a solução e, por conseguinte, a continuidade do processo de acumulação em seu movimento cíclico, como também demarcam a crise do modelo fordista-keynesiano – o que não significa, em absoluto, a sua eliminação – e, por essa razão, a necessidade de o capital gerar e construir um novo padrão de acumulação.

Os novos processos de trabalho que aí começam a se desenvolver, tão em voga na atualidade e cuja expressão mais conhecida foi o chamado modelo japonês, nada mais são do que a forma histórica encontrada pelo capital para implementar o processo de intensificação da exploração, o que exige uma constante reposição/recriação/readequação da luta contra a classe trabalhadora, vale dizer, da estratégia burguesa com vistas à hegemonia do capital. (TUMOLO, 2002, p. 95).

Uma das experiências da acumulação flexível diz respeito ao toyotismo²⁵ – também conhecido como modelo japonês –, pois é o que “[...] maior impacto tem causado, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que *alguns dos pontos básicos do toyotismo* têm demonstrado, expansão que hoje atinge uma escala mundial” (ANTUNES, 2000, p.

²⁴ Segundo Fiori, as crises “[...] estão ocorrendo em ciclos cada vez mais curtos, podendo aparecer em qualquer lugar” (FIORI, 1997, p. 121). Segundo o autor, essas crises podem ser proteladas, mas há possibilidades de que apareçam na forma de explosões crônicas. Nesse sentido é que compreendemos que as crises cíclicas passaram a ser estruturais. István Mészáros (2002, p. 125) defende a ideia de que estamos vivendo uma crise estrutural do capitalismo, o que acaba por gerar um desemprego crônico, ou seja, também estrutural. As características dessa crise estrutural são, segundo o autor, o seu caráter universal que atinge todos os setores da produção, o seu alcance global (mundial), a sua escala temporal alargada e o difícil desafio de controlar as violentas convulsões do sistema. Sobre as crises cíclicas e estruturais do capitalismo, sugerimos ainda a leitura de Mészáros (1989), Gennari (s/d) e Fiori (acesso em 28 maio 2009).

²⁵ O toyotismo (ou ohnismo) recebeu esta denominação por ter sido elaborado por Ohno, engenheiro que originou o modelo na Toyota (ANTUNES, 2000, p. 31).

31, grifos do autor). Demonstrando a contrariedade desse modelo de acumulação em relação ao fordismo, “[...] a produção sobre o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido [...]” (ANTUNES, 2000, p. 34).

Assim, o controle da força de trabalho na atualidade diferencia-se das formas de controle da produção do regime fordista, onde o controle do trabalho ocorria

[...] através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções: pela *separação entre elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2000, p. 25, grifos do autor).

A flexibilidade e a mobilidade oriunda do modelo de acumulação e de produção flexível permitem o aumento das pressões e do controle sobre os trabalhadores, na medida em que se pauta, dentre outros aspectos, na automação e na precarização dos contratos de trabalho, implicando altos níveis de desemprego estrutural²⁶, rápida destruição e reconstrução de habilidades, menores ganhos de salário e o retrocesso do poder sindical (HARVEY, 1993, p. 140-141).

Ocorre, no contexto da chamada reestruturação do regime de produção e acumulação²⁷, uma nova organização do “mundo do trabalho”, como trata Antunes (2000), marcada pela retração do emprego industrial, pelo aumento do setor de serviços e dos trabalhos informais, sem, contudo, ocorrer, por parte desses setores, a total absorção dos trabalhadores desempregados.

²⁶ O desemprego estrutural é aquele que existe “[...] devido a mudanças estruturais na economia, isto é, mudanças tecnológicas ou mudanças de gosto que provocam grandes alterações no padrão de procura de bens e serviços. Se se vai verificar uma mudança desse tipo é necessário tempo para se efectivar uma redistribuição do trabalho, transferindo-o das indústrias onde a procura desceu para aquelas em que a procura aumentou. Como resultado, haverá desemprego enquanto se desenrolar o processo de reafecção de recursos” (BANNOCK; BAXTER; REES, 1987, p. 123). O desemprego estrutural é diferente do desemprego cíclico, que é aquele ocasionado “[...] devido a uma baixa no ciclo econômico e que por esse motivo pode aparecer e desaparecer a intervalos regulares” (BANNOCK; BAXTER; REES, 1987, p. 122).

²⁷ Segundo Tumolo, a reestruturação produtiva tem sido denominada, por muitos estudiosos, de 3ª Revolução Industrial, e “[...] tem se expressado pela introdução de inovações tecnológicas combinadas com novas formas de organização e gestão do trabalho” (TUMOLO, 2002, p. 15).

Tais características do regime de acumulação flexível levam os patrões a impor contratos de trabalho flexíveis, modificando as jornadas de trabalho e utilizando trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratando os trabalhadores. Cresce também o número de trabalhadores autônomos, que não possuem um emprego formal. Essas formas de contratos de trabalho têm levado à diminuição dos direitos trabalhistas (HARVEY, 1993, p. 141-142).

Há que se observar a existência de diferenças entre países, regiões e ramos empresariais em relação às consequências do regime de acumulação flexível aos trabalhadores, pois, conforme Leher, “[...] a exploração do trabalho é mais intensa na periferia, em benefício dos países do núcleo [...]” (LEHER, 1998, p. 13). E, ainda, segundo Leite:

Com efeito, há não só uma significativa diferença em relação às condições de trabalho entre os trabalhadores estáveis que constituem o núcleo da força de trabalho e os trabalhadores periféricos, mas também entre a porcentagem de trabalhadores que pertencem ao núcleo e à periferia da força de trabalho das diferentes empresas, de acordo com o lugar que elas ocupam na cadeia de produção. Enquanto nas empresas-mãe e nas fornecedoras de primeira linha, a maior parte da força de trabalho tende a ser formada por trabalhadores estáveis, bem pagos e qualificados que constituem o núcleo e para os quais a possibilidade de carreira e o treinamento contínuo são considerados elementos essenciais, nas fornecedoras – que produzem as peças tecnologicamente menos sofisticadas do processo produtivo como um todo – a maior parte da mão-de-obra é constituída de trabalhadores pouco qualificados e instáveis, nos quais as empresas pouco investem. (LEITE, 2003, p. 41-42).

A análise revela que se faz necessário compreender as especificidades do processo de reestruturação produtiva vivenciada no Brasil.

A transição aqui referida -- que se iniciou nos primeiros anos da década de 1970 nos países de capitalismo central -- começou a ocorrer no Brasil nos anos de 1980, no final da ditadura militar. Era uma transição que ocorria de forma incipiente e lenta, pois o país “[...] ainda se encontrava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal” (ANTUNES, 2004, p. 15-16).

Nos primeiros anos da década de 1980 e de forma incipiente, a reestruturação produtiva brasileira apresentava as características de: redução da força de trabalho para a redução de custos; elevação da produtividade pela reorganização da produção; redução do número de trabalhadores; intensificação da

jornada de trabalho; surgimento dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), dos sistemas *just-in-time* e *kanban*²⁸ (ANTUNES, 2004, p. 17).

Também são características da organização capitalista de produção, e não podia ser diferente no caso do processo de reestruturação produtiva desencadeado no Brasil, a diferenciação e a heterogeneidade tecnológica e produtiva, onde as “antigas” tecnologias convivem com as “novas”. Segundo Leite, no Brasil:

Novas e velhas práticas produtivas coexistem, tanto no plano técnico-operacional, como da gestão do trabalho e da qualificação. Mesmo no âmbito das empresas mais inovadoras, a estratégia de mudança é gradual, sincronizada, voltada à superação progressiva de gargalos, não implicando reviravolta total da organização. Essa gradualidade, contudo, não torna menos expressivos os impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho e a qualificação (LEITE, 1996, p. 149).

E, conforme Tumolo:

[...] é possível afirmar que a marca distintiva do chamado processo de reestruturação produtiva no Brasil é a *heterogeneidade generalizada*, que ocorre não só entre as empresas, mas também no interior delas. (TUMOLO, 2002, p. 64, grifo do autor).

Assim como o processo de industrialização brasileira²⁹ foi marcado por uma condição de dependência aos países centrais e, portanto, pela incorporação de técnica e de tecnologia produzidas por esses países onde ocorreu a Revolução Industrial, nossa reestruturação foi uma readequação ao desenvolvimento tecnológico e dos processos de trabalho processada nos países de capitalismo central.

²⁸ “O *Just-in-Time* foi implantado, pela primeira vez, na Toyota japonesa, em meados da década de 70, e divulgado por Taichii Ohno, um de seus vice-presidentes. Pelo grande sucesso alcançado, expandiu-se por grande parte das empresas japonesas e por outros países a partir da década de 70” (FRANZOI, 2002, p. 172-173, grifo do autor). A filosofia do método *just-in-time* (justo-a-tempo) é a forma de administração industrial adotada como uma das respostas à crise da década de 1970, onde a produção transitou do modelo fordista para o toyotista ou flexível, “[...] transformando o capital anteriormente investido em estoques e espaço em capital circulante, que passa a ser investido no mercado financeiro [...]” (Idem, p. 172). Assim, o sistema *just-in-time* consiste na supressão da matéria-prima e dos estoques intermediários necessários à produção no tempo certo e na quantidade exata, utilizando para tal propósito do sistema *kanban* (Idem, p. 171-172). O sistema *kanban* permite a reposição de peças e produtos por meio de placas de identificação (TUMOLO, 2002), fazendo com que os produtos sejam repostos somente após a sua venda (ANTUNES, 2000). No sistema *kanban*, “Cada unidade de produção emite à unidade anterior, através de um cartão (*kanban*), a informação de quantas peças devam ser produzidas ou a quantidade de matéria-prima necessária” (FRANZOI, 2002, p. 172, grifo do autor). Diferente do fordismo, onde a produção era definida e depois oferecida ao mercado, no toyotismo através do uso dos sistemas *just-in-time* e *kanban*, a produção obedece à demanda externa (Idem).

²⁹ Para o estudo do processo de industrialização brasileira sugerimos a leitura de XAVIER (1990).

Foi nos anos de 1990 que a reestruturação produtiva se desenvolveu intensamente no Brasil, em virtude principalmente das políticas neoliberais adotadas pelo governo Collor, o qual

[...] causou não somente uma elevação considerável nas taxas de desemprego e precarização do trabalho, como alterou o comportamento das empresas capitalistas a partir dos Planos Collor I e II. Diante da crise recessiva provocada pelos planos de estabilização, ocorreu uma espécie de feedback, a partir do qual as empresas passaram a enxugar os custos de mão-de-obra sob diversas formas: demissões, terceirização, Programas de racionalização, etc. (NETO, 1998, p. 106).

O aprofundamento da crise econômica do período do governo Collor, causador da diminuição das possibilidades de ampliação do mercado consumidor interno, e a política governamental de abertura do mercado às empresas estrangeiras levaram as empresas brasileiras a buscarem estratégias de melhoramento da produtividade e da qualidade, buscando fazer frente à concorrência internacional (LEITE, 2003, p. 79). Reafirmando os motivos que levaram à intensificação da reestruturação produtiva no Brasil, Tumolo, referindo-se à pesquisa realizada por Abranches sobre o ajustamento empresarial no Brasil, afirma:

O processo de ajuste foi basicamente reativo, motivado primordialmente pelas ameaças advindas de mudanças no ambiente econômico. Maior concorrência interna, recessão econômica e maior competição dos importados representaram, no seu conjunto, 88% das motivações para as mudanças. (TUMOLO, 2002, p. 40).

Ocorre, então, a intensificação da *lean production* (produção enxuta), *just-in-time* e *kanban*³⁰ e a particularidade brasileira de combinar a “[...] superexploração da força de trabalho com padrões produtivos mais avançados [...]” (ANTUNES, 2004, p. 25). Essa superexploração do trabalho, embora não esteja legalmente regulamentada, tem ocorrido de forma prática e com o consentimento do Estado brasileiro, que, em seu caráter de classe, tem possibilitado a instituição de mecanismos e de estratégias que atendam ao necessário caráter de exploração da força de trabalho.

³⁰ “Quanto ao sistema *just-in-time/kanban*, sua aplicação provocou um claro aprofundamento da racionalização tradicional do trabalho. Procurou-se eliminar porosidades ou tempos ‘improdutivos’, o que propiciou uma intensificação do trabalho e o estabelecimento externalizado dos métodos” (TUMOLO, 2002, p. 55, grifo do autor).

Dentre as consequências da atual fase de acumulação capitalista aos trabalhadores empregados, destaca-se o aumento da exploração de mão de obra através do requisito da polivalência. Assim, requer-se do trabalhador o conhecimento e o exercício de diversas funções numa mesma empresa, acarretando uma situação onde, com raras exceções, há um aumento da quantidade de trabalho executado individualmente sem a ocorrência de compensação salarial, ou com aumentos salariais desproporcionais ao aumento da produção efetuada pelo trabalhador (LEITE, 1996, p. 180-181).

O que se evidencia é que, no regime de acumulação flexível, o controle da força de trabalho tem se desenvolvido através de uma “[...] mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação [...]” (HARVEY, 1993, p. 119), ou ainda, conforme Antunes, através dos “[...] métodos denominados participativos, mecanismos que procuram o envolvimento dos trabalhadores nos planos das empresas” (ANTUNES, 2004, p. 16). Esses métodos participativos, utilizados, por exemplo, em Programas de qualidade total e na remuneração variável, são “[...] estratégias de dominação que procuram obscurecer e nublar a relação capital e trabalho” (Idem, 2004, p. 23).

Dentre as estratégias de dominação do capital sobre a força de trabalho destaca-se que a mobilidade caracterizada pela acumulação flexível e pela denominada globalização dos mercados tem acarretado uma forte pressão contra os sindicatos trabalhistas e contra os trabalhadores militantes desses sindicatos. Nesse sentido, as empresas vêm “[...] demitindo trabalhadores que apresentam qualquer ligação mais explícita com o sindicato [...]” (TUMOLO, 2002, p. 60) e que nas regiões “[...] onde a classe trabalhadora tem menor poder de fogo, ali se instala o novo capital sob as mais variadas formas de ‘tecnologia’, com objetivos voltados para a superexploração do trabalho” (LEITE, 2003, p. 92).

No caso do Brasil, as empresas também estão optando por esse modelo antissindical, “[...] envidando inúmeros esforços para afastar as entidades representativas dos trabalhadores do processo de mudanças, bem como para eliminar as formas de organização dos operários dentro das fábricas (LEITE, 2003, p. 91). Também as empresas estrangeiras que aqui se instalam vêm em busca de possibilidades de obter maiores lucros com base na acentuação da exploração do trabalho. É o que demonstra Oliveira ao relatar uma entrevista do presidente da General Motors no Brasil, entrevista em que o presidente afirmava que “[...] a fábrica

não será em São Paulo, nem em São Caetano, tampouco em São Bernardo e muito menos em São José dos Campos. Ela irá para uma cidade do interior de Minas, porque lá não tem sindicato” (OLIVEIRA, 1995, p. 27).

Como decorrência do atual contexto histórico aqui evidenciado, pode-se constatar que as relações de subordinação e de exploração do trabalho continuam presentes nas atuais formas de produção e ainda mais acirradas, embora dissimuladas pela cooptação dos trabalhadores aos interesses do capital.

Constata-se também que a utilização dos novos processos de trabalho tem sido benéfica para as empresas, aumentando a produtividade, a lucratividade e a competitividade (TUMOLO, 2002, p. 65), sendo que, por outro lado, para os trabalhadores, principalmente dos países periféricos como o Brasil, têm aumentado os níveis de exploração e de pobreza.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO E SUAS FORMAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL

Consideramos de fundamental importância, para a caracterização do Estado, para demarcar sua especificidade e compreender a natureza de suas leis, conhecer, entre outros aspectos, as transformações que lhe são exigidas no sentido de garantir as condições de reprodução do sistema capitalista em suas novas formas de acumulação e de organização do trabalho.

Para uma melhor apreensão das funções assumidas pelo Estado no regime de acumulação flexível, faz-se necessário, porém, considerar as características desta instituição que se assenta primordialmente na divisão social do trabalho e nas relações sociais baseadas na divisão de classes. Desse modo, podemos compreender que

[...] 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).

O Estado passou a ser necessário no momento em que a sociedade se dividiu em classes, 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).

A necessidade da existência do Estado demonstra que ele é

[...] 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 consigo mesma 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, torna-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 e distanciando-se cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2002, p. 191).

Nesse sentido, pode-se afirmar, mais uma vez a partir de Engels, 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. (ENGELS, 2002, p. 193).

No capitalismo, o caráter de classe do Estado 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).

Essa indispensabilidade do Estado para a existência, a reprodução e a expansão do sistema do capital, conforme indica Mézáros, se efetiva pelo Estado moderno através de sua estrutura jurídico-política, a qual garante ao capital a manutenção da “[...] divisão social hierárquica do trabalho, elevadas taxas de produtividade e de lucro ao conjunto dos capitalistas por meio do consumo e, principalmente, a exploração do trabalho excedente” (HOTZ, 2008, p. 29).

Para defender os interesses da classe dominante mantendo a propriedade privada, o Estado redefine seu papel e suas funções conforme o momento histórico vivenciado pelo capital, tendo em vista que “O Estado é a organização da sociedade” (MARX, 1975, p. 144).

Essas características do Estado estão presentes em qualquer sociedade dividida em classes e “[...] a cada modelo social corresponde um tipo de Estado capaz de atender, de modo satisfatório, às relações de produção que caracterizam cada modelo” (ZANARDINI, 2006, p. 9).

É preciso considerar, portanto, que o Estado burguês, além de ser indispensável para a existência do capital, também não pode existir sem ele. Pode-se afirmar que o capital não sobrevive sem o Estado burguês e este, por sua vez, só existe em virtude das relações sociais baseadas no sistema do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 124).

Podemos afirmar que as transformações ocorridas nas funções do Estado derivam das mudanças ocorridas no conjunto das relações sociais e “[...] têm por fim assegurar a reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, ou, pode-se dizer, assegurar as relações de produção materializadas no e pelo mercado” (ZANARDINI, 2006, p. 12).

Demonstrando essa necessária articulação das funções assumidas pelo Estado para garantir o desenvolvimento das relações de produção capitalista e superar as crises do capitalismo, temos que, no fordismo, o Estado assumiu as funções de garantir uma demanda relativamente estável de produção, controlar ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias, garantir relativamente pleno emprego e complementar tais ações com políticas sociais (HARVEY, 1993, p. 129).

Esse Estado interventor do período fordista foi denominado de Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State, tendo ocorrido nos países de capitalismo central e tendo seus princípios embasados na teoria keynesiana. No Brasil, o Estado interventor se manifestou através do nacional desenvolvimentismo³¹, mas não propiciou aos trabalhadores os mesmos padrões de vida existentes nos países de capitalismo hegemônico³², sendo que o Welfare State também não se efetivou nos demais países de capitalismo periférico.

³¹ A proposição desenvolvimentista se consolidou no Brasil a partir da década de 1930, sendo que a transição desse modelo de Estado para o Estado neoliberal instaurado na década de 1990 se iniciou com o esgotamento do nacional desenvolvimentismo e do regime militar na década de 1980 (HOTZ, 2008, p. 2). Para compreender o nacional desenvolvimentismo, sugerimos também a leitura de: FIORI (2003) e IANNI (1977).

³² Ao tratar sobre o nacional desenvolvimentismo e as demandas sociais não atendidas por esta proposição econômica no Brasil, Fiori indica que: “Pressionadas de forma permanente por essa ameaça vinda de baixo e pela sua própria heterogeneidade interna, as várias frações nacionais ou

No período de transição do regime de acumulação fordista para o flexível, porém, o Estado dos países de capitalismo central necessitou sofrer alterações para promover a superação da recessão de 1973 (FIORI, 2001), abandonando gradativamente o keynesianismo e adotando, como sustentáculo ideológico para a redefinição de suas funções, a ideologia neoliberal³³. Nesse sentido, podemos afirmar que

A partir de 1973 o modelo político e econômico consubstanciado no Estado de Bem-Estar Social e viabilizado pelo taylorismo-fordismo, começa a dar sinais de esgotamento, isto é, deixa de mostrar-se eficiente para o processo de realimentação do capital; inicia-se aí um processo de transição no interior do processo de reprodução do capital. (ZANARDINI, 2006, p. 29).

A transição do regime de acumulação fordista para o flexível demonstra que

[...] o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras políticas do Estado moderno. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 62).

O Estado neoliberal, enquanto expressão das mudanças ocorridas na estrutura produtiva do capitalismo, age para preservar os monopólios e atender aos interesses do mercado; realiza intervenções de novo tipo, como a administração do câmbio, dos juros, da dívida externa, entre outras medidas beneficiadoras principalmente do capital financeiro³⁴ e definidas pelos interesses de classe (BOITO, 1999).

Nesse processo, o Estado capitalista está intervindo mais no controle do trabalho e diminuindo a intervenção em outros aspectos, principalmente em relação à manutenção e ampliação dos direitos sociais (HARVEY, 1993, p. 160-161). Dessa

regionais da classe dominante apelaram recorrentemente à repressão e fizeram do desenvolvimento uma necessidade imperiosa de sua própria sobrevivência” (FIORI, 2003).

³³ Tomamos o neoliberalismo como ideologia por compreendermos que o mesmo não se reduz a uma doutrina econômica, mas também regula ideias e pessoas (ZANARDINI, 2006, p. 40). O neoliberalismo “Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9). Sobre o liberalismo e o neoliberalismo, sugerimos também a leitura de: LOMBARDI; SANFELICE (2007) e de GENNARI (s/d).

³⁴ Segundo Xavier, o surgimento do capitalismo monopolista representou “[...] a fusão definitiva do capital industrial com o capital bancário, dando origem ao capital financeiro característico dessa fase imperialista” (XAVIER, 1990, p. 32-33).

forma, o Estado neoliberal vem engendrando mecanismos e estratégias que trazem consequências sociais desastrosas para a classe trabalhadora, na medida em que intervém menos na amenização dos efeitos destrutivos do capitalismo³⁵.

A redefinição das funções do Estado embasadas na ideologia neoliberal³⁶, ocorrida a partir da década de 1970 nos países de capitalismo central, começa a ocorrer no Brasil na metade da década de 1980, mas se consolida na década de 1990, no contexto da reestruturação produtiva. Demonstrando a articulação da reforma do Estado com as mudanças na estrutura produtiva do capitalismo e as justificativas para efetivar essa reforma, o ministro por ela responsável afirmava que

A reforma ou a reconstrução do Estado, particularmente pela via da Reforma Gerencial da administração pública, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que ameaça reduzir a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas, e, principalmente, à crise do Estado, que começou a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assumiu plena definição nos anos 80. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 31).

Observa-se que, na década de 1990, o Estado brasileiro começa a engendrar uma reforma dentro de seu núcleo e em suas instituições, justificada pela necessidade de desenvolvimento da nação, tendo como intenções promover a maior adequação do Brasil e, logo, dos trabalhadores, ao processo de reestruturação produtiva vivenciado pelos países de capitalismo central. Nas palavras de Silva Júnior, compreende-se

[...] essa cruzada reformista na qual se empenhava seriamente o governo de Fernando Henrique Cardoso como uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação em face da matriz política, teórica e ideológica do projeto de governo de FHC, caracterizada centralmente pela dependência ao capital internacional. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 73).

³⁵ Conforme evidenciamos na seção anterior, a reestruturação produtiva capitalista trouxe o aumento do desemprego e da exploração dos trabalhadores, causando o agravamento das mazelas sociais.

³⁶ A ideologia neoliberal considera que “[...] o Estado é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista. A sua ineficiência para atuar nos setores econômico e social, juntamente com os gastos excessivos com os direitos sociais, estariam provocando a crise do capital, cuja solução consistiria em rever as formas de intervenção do Estado, instaurando-se a lógica do livre mercado” (ZANARDINI, 2006, p. 69). Contrariamente ao que propaga a ideologia neoliberal, compreendemos que não é o Estado que se encontra em crise, mas a sociedade capitalista que está enredada numa irremediável crise estrutural, conforme evidenciamos na seção 1.1. Nesse contexto de crise estrutural do capitalismo, o Estado é chamado para preservar as relações de produção.

A reforma do aparelho do Estado brasileiro acentua-se no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, tendo como sua expressão o documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”³⁷. Fonseca entende que

A reforma do Estado vem, no bojo das políticas neoliberais, cumprindo a meta de estabelecer o Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital; a um só tempo avançando em privatizações e terceirizações, reduzindo as políticas públicas e os direitos sociais³⁸ (FONSECA, 2006, p. 202).

Essa readequação das funções do Estado e do modo de produção, tendo em vista a readequação do Brasil às novas formas de acumulação capitalista, pretende assegurar a manutenção e o aumento da acumulação por parte das classes dominantes nacionais, que partilham com as elites internacionais o resultado da expropriação da classe trabalhadora brasileira (BOITO, 1999).

Algumas frações da burguesia perdem com a política neoliberal, mas os principais afetados são as populações mais pobres. Essas perdas decorrem das características assumidas pelo Estado neoliberal nos países da América Latina, onde se agrava a concentração de riqueza e propriedade (do trabalhador para o proprietário, das pequenas empresas para as grandes e das empresas nacionais para as estrangeiras) e promove a transferência de riqueza do setor público para o setor privado. Assim, o neoliberalismo reforça o setor privado e fortalece o monopólio, amplia a internacionalização e aumenta a pobreza das massas (BOITO, 1999).

O Estado é uma instituição que garante a reprodução do sistema social do qual é parte e, no caso do modo de produção capitalista, o Estado burguês tem o seu limite histórico no limite de existência do próprio capitalismo. Nesse sentido, Engels nos assinala que o capitalismo e o Estado burguês não são eternos, pois

As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará

³⁷ “A reforma do Estado brasileiro iniciada no governo Collor de Mello, no início da década de 1990, foi de fato consolidada durante os governos do presidente FHC (de 1995 a 2002) por meio do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), cujo Ministro foi Luis Carlos Bresser Pereira” (ZANARDINI, 2008, p. 121).

³⁸ Fonseca ainda afirma que, por meio dessa reforma, o Estado neoliberal estrutura-se “[...] garantindo a supremacia do mercado, redirecionando as prioridades nas despesas públicas, favorecendo áreas com alto retorno econômico em detrimento das áreas sociais, como saúde, educação, infra-estrutura, segurança e previdência” (FONSECA, 2006, p. 202).

toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze (ENGELS, 2002, p. 196).

Ao permanecer o modo capitalista de produção e o Estado que lhe corresponde, as funções exercidas por essa organização política visarão sempre intermediar os conflitos entre as classes sociais antagônicas para a preservação da coesão social.

Para realizar as suas funções, o Estado burguês faz uso de meios legais e políticos, utilizando inclusive das políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais. É nessa direção que podemos afirmar que o Estado capitalista engendrou, como um dos meios para exercer sua função, a reforma da Educação Básica, ocorrida a partir da década de 1990, conforme abordamos na próxima seção.

1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS FUNÇÕES REQUERIDAS À ESCOLA PARA A ADEQUAÇÃO DOS TRABALHADORES À ATUAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Tratamos, até o momento, de alguns aspectos do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do papel historicamente assumido pelo Estado na sociedade capitalista, por compreendermos que esses são pressupostos fundamentais para a análise da educação.

A educação deve ser compreendida tendo como panorama a realidade até agora evidenciada neste trabalho, pois ela está articulada às questões estruturais da sociedade (ENGUITA, 1989, p. 218). Isso se deve ao fato de o capitalismo ser um sistema de controle ao qual tudo deve ajustar-se para proporcionar sua viabilidade produtiva ou, caso o contrário, perecer (ANTUNES, 2005, p. 118).

Diante dessa consideração é que, ao tomarmos a análise da reforma da educação em sua relação com a forma de organização valorizada pela sociedade capitalista, estamos compreendendo que

[...] há uma articulação entre a administração capitalista e a administração dos sistemas educacionais e das unidades escolares, bem como das demais organizações sociais, e da necessidade que tem o capital de reproduzir, em diferentes instituições sociais, uma dada lógica de disciplina e de controle sobre o trabalho e a vida social dos trabalhadores. (ZANARDINI, 2006, p. 4).

Esses aspectos demonstram por que a reforma da Educação Básica, que tem em vista, dentre outros aspectos, a qualificação do “novo” homem necessário ao padrão flexível de acumulação, se insere, como já vem sendo evidenciado em muitos estudos, na chamada reforma do Estado brasileiro³⁹.

Ambas as reformas – do Estado e a da Educação Básica – foram justificadas ideologicamente pelos liberais por uma suposta crise nas instituições estatais e educacionais. Essa crise consistia, segundo o argumento neoliberal, na inadequação dessas instituições às demandas das novas formas de produção capitalista. Explicitando a perspectiva neoliberal em relação à referida crise da educação, cabe considerar que,

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de produtividade, mais do que uma crise de expansão, posto que, no caso brasileiro, a universalização já teria sido conquistada. Ou seja, o processo de expansão da escola teria ocorrido sem o acompanhamento de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos; tratar-se-ia de uma crise de qualidade, expressão da ineficácia da escola e da incompetência dos que nela trabalham, logo ela careceria de uma reforma pedagógica e administrativa. De acordo com esta lógica, não há falta de escolas, não há falta de professores, há falta de escolas eficientes e professores competentes. De outro lado, não há falta de recursos, há falta de gerenciamento eficiente dos recursos existentes. Decorre dessa lógica que a escola de “qualidade” supõe um desafio gerencial. (ZANARDINI, 2008, p. 127).

Esse “novo” modo de gerenciamento da escola deveria advir da forma de administração e de organização do Estado reformado, que, a partir da redefinição de suas funções, promoveria a reforma da educação para adequá-la às demandas sociais.

Essa perspectiva de que a escola atenda às necessidades da sociedade está presente desde sua origem, pois a educação pública, subsidiada pelo Estado, foi historicamente produzida na sociedade moderna para atender às demandas da organização social e, particularmente, tem se destinado a fornecer aos trabalhadores conhecimentos básicos que lhes permitam uma melhor produtividade para servirem aos interesses econômicos da sociedade burguesa.

Para servir aos interesses da sociedade capitalista, a educação formal se expressa de maneira dual, visto que, para a reprodução do sistema, faz-se

³⁹ A respeito da reforma do Estado brasileiro e sua articulação com a reforma da Educação Básica, sugerimos, dentre outros, a leitura de: DEITOS (2005), FIGUEIREDO (2005), ZANARDINI (2006) e ZANARDINI (2008).

necessário que existam diferentes perspectivas de educação, capazes de orientar cada classe para uma função específica nessa sociedade. Nessa direção, a educação formal é expressão do dualismo entre as classes, que faz da escola um campo de disputa, um espaço de contradições.

Tendo em vista reproduzir esse dualismo e propondo o acompanhamento às novas formas de organização do trabalho assumidas com o processo de reestruturação produtiva, torna-se preocupação central do Estado reorganizar as instituições que podem contribuir para a adequação do trabalhador ao atual sistema produtivo. Para efetivar essas intenções é que se realiza a reforma da Educação Básica.

Proclama-se, nesse contexto, amparados pela chamada teoria do capital humano⁴⁰, que, se o trabalhador tiver características, habilidades e competências adequadas às novas formas de produção, então ele conseguirá uma colocação no mercado de trabalho, será mais eficiente, ou seja, produzirá mais e assim contribuirá para o desenvolvimento nacional e, logo, para a melhoria das condições de vida de toda a população. Nesse sentido, a educação é considerada imprescindível “[...] para o aumento da produtividade, a redução da pobreza e o exercício da cidadania, possibilitadores da inserção do país na ‘sociedade globalizada’” (ZANARDINI, 2008, p. 128).

Considerando esses princípios, a teoria do capital humano contribui para a formação de um consenso ideológico para a manutenção do capitalismo, pois,

Com base na teoria do capital humano, desenvolve-se a crença de que a desigualdade social, seja entre classes, países e regiões, não é uma questão estrutural, mas algo conjuntural, que pode ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e a modernização da produção. (MOTTA, 2007, p. 41).

Para a formação desse trabalhador considerado necessário para a continuidade do desenvolvimento do capitalismo e ideologicamente para garantir as condições de sobrevivência da própria classe trabalhadora, é requerida da escola a sua adequação às transformações sociais, para assim promover a formação dos sujeitos conforme as necessidades do mercado de trabalho.

Pressupõe-se que os novos modelos de organização do trabalho exigem novas aptidões, capacidades e atitudes que só podem ser dominadas pelo

⁴⁰ A esse respeito, ler SCHULTZ (1973).

trabalhador qualificado, sendo que escola pode contribuir com essa qualificação. Nesse sentido, as empresas consideram que a escolaridade formal é uma condição

[...] tanto para melhor desempenho técnico, como para desenvolvimento de “nova mentalidade” e atitudes mais favoráveis a mudanças. A passagem pela escola representa, não só a aquisição formal de conhecimentos, mas também a socialização fundamental para o mundo do trabalho, incluindo o desenvolvimento de atributos valorizados pelo mercado – como responsabilidade, disciplina e iniciativa. (LEITE, 1996, p. 166).

A qualificação, por sua vez, deixa de significar apenas o domínio técnico de uma função e passa a ser compreendida como o conjunto de habilidades e de competências adquiridas pelo trabalhador, principalmente em relação às atitudes que possui diante do trabalho, como a responsabilidade, a cooperação, o engajamento com os objetivos da empresa, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas, a disposição para continuar aprendendo e se adaptar às mudanças. Em outras palavras:

“Qualificação” passa, então, a definir-se menos como “estoque de conhecimentos/habilidades”, mas sobretudo como competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e agilidade de julgamento e de resolução de problemas.

Esse tipo de competência permeia, sob vários aspectos, o pacote de atributos valorizados pelas empresas. Trata-se não apenas de atitudes e comportamentos considerados necessários tanto para operar novos equipamentos/sistemas, como para se adaptar a novas formas de organização do trabalho. (LEITE, 1996, p. 162).

Essa adaptação exigida do trabalhador sintetiza, para Duarte (2003, p. 11), o lema do “aprender a aprender”, expresso no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório “Jacques Delors”. Esse lema se constitui numa “[...] concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”, sem o questionamento das bases do sistema capitalista e das transformações pelas quais vem passando, mas apresentando, de forma explícita, a subordinação da educação à economia (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 80-82).

Shiroma, Moraes e Evangelista, ao tratarem dessas novas competências e habilidades que são exigidas dos trabalhadores, associam-nas à chamada “sociedade do conhecimento” e indicam que, nesse contexto, considera-se que:

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva [...] exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12).

Por essas razões, os treinamentos empresariais oferecidos aos trabalhadores no modelo de acumulação flexível são direcionados para aspectos comportamentais ou motivacionais, caracterizando-se,

[...] basicamente, pela preocupação em despertar nos trabalhadores uma postura cooperativa em relação às estratégias gerenciais e que não podem ser confundidos com treinamentos destinados a formar trabalhadores mais qualificados [...]. (LEITE, 2003, p. 81).

Na mesma lógica tomada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), entendemos que a qualificação não se dá em aspectos técnicos ou de formação básica, mas possui caráter ideológico e disciplinador, tendo mais natureza comportamental do que técnica. Nesse sentido, Duarte afirma que “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2003, p. 13) e, portanto, cumpre com a função de reproduzir ideologicamente essa sociedade, contribuindo para a sua manutenção.

Desse modo, no conjunto de características requeridas dos trabalhadores para a incorporação nas novas formas de produção, destaca-se o modelo de competências, onde se afirma que o trabalhador deveria tê-las ou adquiri-las para permanecer empregado ou conseguir uma colocação no mercado de trabalho. A exigência de competências ao trabalhador também possui um caráter ideológico, disciplinador e comportamental, pois o leva a assumir como responsabilidade individual, e não do Estado, as condições para a sua inserção social, além de “[...] afastar as concepções coletivas e emancipadoras, bem como facilitar a flexibilidade das relações trabalhistas” (NEY, 2006, p. 267).

Buscando as competências e habilidades⁴¹ supostamente requeridas pelo mercado, o trabalhador procura a escola e cursos profissionalizantes. Dessa forma, a educação também exerce uma função ideológica,

⁴¹ Visando fornecer aos alunos essas competências e habilidades, “[...] os conteúdos do ensino também compuseram o foco dos reformadores e das mudanças curriculares que se materializaram

[...] cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista idéia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 111).

Resultantes de um conjunto de eventos⁴² com vistas à implementação das reformas condizentes com o ideário neoliberal, foram produzidos vários documentos balizadores das reformas. Em termos educacionais, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que produziu a Declaração de Jomtien, onde se prescrevia, como principal objetivo, a universalização de uma Educação Básica de qualidade, compreendendo que assim se estaria contribuindo para o alívio da pobreza⁴³, visto ser a educação elementar “[...] a base mínima indispensável para a adaptação do trabalhador a um ambiente em constantes mudanças tecnológico-organizacionais, requeridas pelo mercado [...]” (FIGUEIREDO, 2005, p. 139). Essa Educação Básica, no entanto, era compreendida como a educação primária, que, no caso brasileiro, tal como para o Banco Mundial, correspondia à universalização do ensino fundamental⁴⁴.

Os compromissos firmados pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos resultaram no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Esse documento foi

[...] incumbido da universalização e valorização da Educação Básica. Tal *Plano* orientou a produção de legislação e projetos que compõem a reforma na década de 1990. O *Plano* propunha para a Educação Básica, em linhas

nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais respaldadas na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)” (ZANARDINI, 2008, p. 134).

⁴² Durante a década de 1990 foram realizados vários eventos de âmbito mundial, como o Consenso de Washington, realizado com a intenção de “[...] orientar as reformas sociais nos anos de 1990” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 95); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, que “[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial” (Idem, p. 97), a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que ocorreu entre 1993 e 1996, realizando “[...] um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização” (Idem, p. 99). Todos estes eventos foram financiados por organismos multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial, e outros órgãos ligados a eles.

⁴³ Segundo Leher, o Banco Mundial, financiador deste e de outros eventos, “[...] inscreve a educação nas políticas de *alívio* da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social [...]” (LEHER, 1998, p. 9, grifo do autor).

⁴⁴ Pode-se dizer que o ensino médio brasileiro não foi tomado como prioridade, pois o Brasil comprometeu-se, através da declaração de Jomtien a universalizar com qualidade apenas o ensino primário, divergindo do conceito de Educação Básica constante na LDB 9.394/1996, onde consta, no art. 21, parágrafo I, que a Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

gerais, os mesmos objetivos da *Declaração mundial de educação para todos* e afirmava a necessidade da atuação sobre a demanda e sobre a oferta escolar. Esse esforço foi empreendido tendo em vista: o estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição Federal de 1988, valorização do magistério, desenvolvimento de novos padrões para a gestão educacional, estímulo às inovações, eliminação das desigualdades educacionais, melhoria do acesso e da permanência escolar e sistematização da educação continuada de jovens e adultos. (ZANARDINI, 2008, p. 132, grifos do autor).

Como uma das respostas para a formação do trabalhador supostamente requerido pelas novas formas de organização do trabalho, o Estado brasileiro, as agências multilaterais, os educadores e os intelectuais “seduzidos” ou até mesmo de acordo com a retórica do Programa governamental passaram a difundir a ideia de que a educação deveria ser reformada tendo em vista promover a necessária qualificação dos trabalhadores para a sua inserção no mercado de trabalho que se delineava, contribuindo, assim, para reverter os altos índices de desemprego. Podemos afirmar que “É a lógica contraditória do toyotismo e suas implicações objetivas e subjetivas no tocante `s qualificação da força de trabalho que dá conteúdo à formação profissional e às políticas educacionais” (ALVES, 2007, p. 2).

Nesse contexto, as políticas educacionais delineadas e implementadas na década de 1990 partem do pressuposto de que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo, promovendo a qualificação de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, tendo as características necessárias à chamada empregabilidade⁴⁵. Esse pensamento pedagógico coloca o mercado como objetivo do processo educativo. Desse modo, “[...] a base para a formação da classe trabalhadora não é a própria classe, mas a imposição do capital fantasiado de mercado de trabalho marcado por novas tecnologias” (FONSECA, 2006, p. 217).

No bojo da reforma do Estado e da Educação Básica, o ensino médio brasileiro é reformado no final da década de 1990 durante o governo Fernando Henrique Cardoso. A reforma desse nível de ensino é considerada uma das mais

⁴⁵ Empregabilidade se constitui numa habilidade para o emprego (FONSECA, 2006, p. 217). Ou ainda, na capacidade de a pessoa estar preparada para obter um emprego (NEY, 2006, p. 264). Nesse sentido, o conceito indica que “[...] a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho” (ALVES, 2007, p. 7).

complexas e centrais para os reformistas, visto as “[...] demandas que a este nível e modalidade são postas e pelo fato de estarem aí os jovens prestes a entrar no mercado de trabalho e a ter uma inserção social mais efetiva” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 90). Nesse sentido, o tipo de educação destinada a esses jovens foi e é fundamental para garantir a adequação dos trabalhadores às novas formas de exploração e, conseqüentemente, para a reprodução do capitalismo.

São expressões da reforma do ensino médio a LDB de 1996 e o Decreto Federal nº. 2.208/1997, que alteraram a configuração do ensino médio e da formação profissional, até então regulamentados pela LDB de 1971 (Lei Federal nº 5.692).

É necessário destacar que essa reforma, realizada pelas

[...] autoridades políticas brasileiras e os especialistas construtores da reforma do ensino médio não só se inspiravam no movimento liderado pela Unesco, mas também dele eram atores, produzindo na esfera educacional o “pan-paradigma”, na condição de parte orgânica da construção do pacto social mundializado, dadas as transformações dos elementos que fundam a reprodução social da vida humana no marco da transição da forma histórica do capitalismo protagonizada pelo Estado de bem-estar social para a protagonizada pelo Estado gestor atual. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 95).

Para compreendermos as consequências da reforma da Educação Básica da década de 1990 para o ensino médio, é preciso relembrar o significado da LDB de 1971, que fixava as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus e fazia parte de uma ampla reforma educacional que se implementou no período do regime militar através de

[...] uma série de leis, decretos-leis e pareceres referentes à educação, visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 34).

Através dela o ensino médio, denominado naquele momento de ensino de 2º grau profissionalizante, passou a ter o exclusivo objetivo de qualificar para o mercado de trabalho e desviar parte da demanda social da universidade (FIOD, 1997, p. 211), seguindo as recomendações de acordos internacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 36).

Até a promulgação da LDB de 1996 e, posteriormente, do Decreto Federal nº. 2.208/1997, o ensino médio brasileiro era regulamentado pela Lei Federal nº 5.692/1971, a qual não havia se proposto a universalizar o denominado 2º grau e

mantinha a dualidade do sistema educacional, destinando uma educação exclusivamente profissionalizante e com caráter de terminalidade para a classe trabalhadora e uma educação geral, de caráter propedêutico, às elites. Referindo-se à regulamentação do ensino de 2º grau através da LDB de 1971, Cunha afirma que:

O deslocamento de parcela dos jovens que procuram o ensino superior para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais de nível médio foi a função atribuída ao novo ensino de 2º grau, generalizada e compulsoriamente profissional. (CUNHA, 1975, p. 285).

A LDB de 1971 permitia uma educação propedêutica para as elites, visto que as escolas privadas burlavam os ditames dessa lei. Nesse sentido, Cunha indica que “[...] os setores da mais alta renda das camadas médias (e das classes dominantes) têm disfarçado seu propósito propedêutico através de currículos falsamente profissionais” (CUNHA, 1975, p. 286).

Observando as características da LDB de 1971 podemos destacar que uma reforma educacional no ensino médio seria bem-vinda para o avanço de um sistema educacional público menos dual, que almejasse realizar a integração entre os conhecimentos gerais e profissionais, possibilitando à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade⁴⁶. Não foi isso, no entanto, que se efetivou com a reforma da década de 1990.

A LDB de 1996 dispunha minimamente sobre os aspectos a que se referia, permitindo a regulamentação de seus artigos através de decretos presidenciais, de portarias ministeriais e de resoluções do Conselho Nacional de Educação, implantando “[...] ações definidas pelo poder Executivo, sem a obrigatoriedade da discussão e aprovação por parte do Poder Legislativo” (NEY, 2006, p. 269). Corroborando essa afirmação, Saviani afirma que vários pontos abordados pela LDB deixam de regulamentar adequadamente a educação nacional, se configurando como uma “lei minimalista”, deixando “[...] muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC, cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União [...]” (SAVIANI, 2001, p. 226).

Outro aspecto da LDB de 1996 que possibilitou a reforma do ensino médio se refere à gratuidade do ensino. A lei “[...] enfatiza a obrigatoriedade do Estado

⁴⁶ Conforme Gotardo, “A 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. 3).

somente com o ensino fundamental. Estabelece a progressiva extensão da obrigatoriedade em relação ao ensino médio quando – e se – for possível” (FIOD, 1997, p. 215).

Nesse contexto legal se insere o Decreto Federal nº. 2.208/1997, pois a LDB de 1996 permitiu que o Estado tomasse medidas contra a escola pública brasileira, transferindo a responsabilidade da profissionalização dos trabalhadores às instituições privadas. Assim, o Estado regulamenta suas ações, seja através da própria LDB,

[...] seja por medidas provisórias ou por emendas constitucionais. De um modo ou de outro, tudo faz para se livrar desse encargo social. Segue à risca o princípio da privatização do qual derivam os demais. A consequência desse movimento sobre o sistema educacional público é funesta. (FIOD, 1997, p. 214).

O Decreto Federal nº 2.208/1997 contribuiu para a retirada do Estado no referente à educação para a classe trabalhadora na medida em que propunha a oferta do nível médio apenas de educação geral, deixando a formação profissional a cargo dos cursos de pós-médio e da iniciativa privada⁴⁷. Com esse decreto, os cursos profissionalizantes de 2º grau foram praticamente extintos, uma vez que os estabelecimentos não recebiam recursos suficientes para mantê-los (CÊA, 2006, p. 4). Podemos afirmar que, com o Decreto Federal nº 2.208/1997, a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional foi vedada, pois, embora a LDB de 1971 não tivesse como objetivo a integração entre o ensino médio profissionalizante e o de educação geral e muito menos oferecer uma educação propedêutica às classes trabalhadoras, havia possibilidades de se avançar nesse sentido. Com o Decreto Federal nº 2.208/1997, que dissociou completamente a educação profissional da escola pública, tal integração da educação geral com o trabalho ficou impraticável (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O referido decreto promoveu a desescolarização dos trabalhadores, pois estes optavam por realizar cursos profissionalizantes aligeirados em instituições privadas e desvinculadas da elevação dos níveis de escolaridade (CÊA, 2006, p. 5), na tentativa de conquistar um emprego formal ou elevar o salário. Observa-se, então, que “[...] o ritmo da expansão do ensino médio do início da década de 90 foi

⁴⁷ Isso demonstra o caráter neoliberal da reforma do Estado, na medida em que o propósito é transferir a responsabilidade da oferta de serviços públicos para a iniciativa privada.

refreado pela reforma da educação profissional, especialmente após os efeitos do decreto 2.208/97” (CÊA, 2006, p. 9).

Essa reforma da educação com vistas a atender o mercado de trabalho reforçou o dualismo histórico do ensino médio, recriando no Brasil “[...] praticamente um sistema de educação profissional paralelo ao sistema propedêutico de formação para o ensino superior [...]” (NEY, 2006, p. 263).

Tais mudanças no ensino médio são propostas com base nos argumentos de que havia a necessidade de se expandir a oferta de vagas nesse nível de ensino devido à crescente demanda de escolaridade do trabalhador em função das mudanças na estrutura produtiva, e de que a formação profissional deveria ser adequada aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho, deixando de ser estática e passando a ser contínua em razão do desaparecimento de determinadas ocupações profissionais e da necessidade de re-profissionalização do trabalhador, entre outros motivos (NEY, 2006).

A reforma da educação pública, consagrada em lei e em outras iniciativas, remove, nesse prisma, as distorções que, segundo o governo, impediam a reorganização do sistema educacional brasileiro rumo à modernização. Mais do que isso, evidencia um tríplice movimento: de um lado, a retirada do Estado enquanto financiador do sistema educacional gratuito em quase todos os níveis e ramos; de outro, o subsídio estatal à rede privada de ensino, apesar de parte dela ter sido reprovada na avaliação feita pelo MEC através do Exame Nacional de Cursos, em 1996; por fim, a inocuidade das tentativas que tentam preservar a continuidade da escola pública e gratuita, nestes últimos anos. (FIOD, 1997, p. 221).

As políticas educacionais para o ensino médio e a educação profissional da década de 1990 consideram a existência de uma relação direta entre o nível educacional, a colocação no mercado de trabalho, o aumento salarial, a produtividade industrial e o desenvolvimento do país. Conforme explicitado por Zanardini, nesse contexto, a educação e o conhecimento passam a ser apontados “[...] como responsáveis pelo aumento da produtividade, redução da pobreza, exercício da cidadania e inserção do país na ‘sociedade globalizada’ (ZANARDINI, 2006, p. 84), contribuindo “[...] amplamente para reforçar a tese da eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social” (FIGUEIREDO, 2005, p. 143). Os pressupostos que sustentam essa tese retomam, como já nos referimos, a teoria do capital humano.

[...] que renasce alicerçada em uma série de termos modernizados, como empregabilidade, empreendedorismo (capacidade do cidadão produtivo de

“empresariar” suas atividades), qualidade total, desregulamentação, polivalência e outros, [...]. (NEY, 2006, p. 266).

Ocorre, no entanto, que essa teoria não encontra sustentação na prática social, a qual demonstra que

Trinta anos depois da disseminação da teoria do capital humano, nada daquilo que se postulava se efetivou – a possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e conseqüentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrio e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades. (FRIGOTTO, 1998, p. 38).

Contraditoriamente ao proclamado, constata-se que mesmo os trabalhadores escolarizados e qualificados têm suas condições de trabalho bastante precarizadas e instáveis, principalmente com as tecnologias de automação que vêm sendo incorporadas ao processo de produção, transferindo os saberes intelectuais do homem para a máquina, fragmentando ainda mais os saberes dos trabalhadores e tornando os conhecimentos mais amplos propriedade privada da classe dominante.

Para ilustrar essa situação podemos fazer uso dos dados do IBGE da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2008, onde consta que, nesse mesmo ano, no Brasil encontravam-se ocupadas 21.800 pessoas de 10 anos ou mais de idade com 4 a 7 anos de estudo, enquanto 15.953 pessoas com 8 a 10 anos de estudo estavam nessa situação (IBGE, 2008, p. 67). Estes dados evidenciam que há um número maior de pessoas ocupadas e/ou empregadas com nível de instrução que corresponde ao ensino fundamental incompleto, enquanto a ocupação e o emprego são menores entre as pessoas com ensino fundamental completo ou que estão cursando o ensino médio.

Segundo Brington (1991, p. 36), “O enriquecimento de tarefas pressupõe a desqualificação!” e ainda:

A desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam rotinas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com o mínimo de “porosidade” e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível. (Idem, p. 35).

Logo, considerar a elevação do nível de escolaridade e a qualificação profissional como determinantes da ascensão social do indivíduo se constitui num

argumento ideológico, pois temos vivenciado a não empregabilidade dos “qualificados” e o aumento da pobreza e das desigualdades sociais mesmo entre esse grupo de pessoas (MOTTA, 2007, p. 43).

Conforme Leite:

A tendência à elevação da escolaridade costuma ser associada a práticas credencialistas, nas quais o grau de instrução serviria apenas para simples “peneiragem grossa” do excedente de candidatos.

Mas não deixa de refletir também novos requisitos de conhecimentos, habilidades e atitudes, decorrentes de mudanças técnico-organizacionais na indústria. (LEITE, 1996, p. 168).

Segundo Handfas, referindo-se a dados coletados por Segnini, “[...] em 1996, o crescimento do desemprego se deu justamente entre os trabalhadores mais escolarizados” (HANDFAS, 2006, p. 228) e, segundo Santos, referindo-se a dados coletados por Posthuma no Brasil, no início da década de 1990 as demissões “[...] atingiram não só os operários, como era hábito em épocas de crise, mas também os ocupantes de cargos executivos” (SANTOS, 2006, p. 191), demonstrando, assim, uma redução inclusive nos cargos de direção, que pressupõem mais escolarização e qualificação. Ao referir-se à pesquisa realizada por Abranches sobre ajustamento empresarial no Brasil, Tumolo afirma que:

Mesmo nas empresas que seguiram o caminho da modernização, houve uma substancial diminuição de emprego, parte devido ao movimento de terceirização, mas outra parcela substancial se deveu à eliminação de funções de supervisão e gerência intermediária. Além disso, existe um forte movimento nas empresas industriais no sentido de estabelecer um nível mínimo de escolaridade para os novos empregados (em geral o primeiro grau completo). (TUMOLO, 2002, p. 40).

Reafirmando o já exposto, Leher, ao examinar dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), afirma que

A desconexão forçada do mercado de trabalho, ao contrário do apregoado pelo Banco Mundial, não poupa os trabalhadores mais escolarizados. Ao contrário, o único sub-grupo em que a taxa de desemprego caiu foi o dos trabalhadores com o primeiro grau incompleto. (1989 – 65,1%; 1997 – 52,2%) (LEHER, 1998, p. 12).

Observando esses dados podemos apreender que o discurso ideológico inspirado na teoria do capital humano que sustentou a reforma do ensino médio efetivada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 não encontra respaldo na realidade do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, pois percebemos que poucos

trabalhadores precisarão de escolarização e qualificação, “[...] enquanto a grande maioria deve receber um mínimo de formação, já que terá poucas oportunidades de trabalho em função da exigência de qualificação” (NEY, 2006, p. 275). A referida reforma do ensino médio, ao se sustentar pela teoria do capital humano, ideologicamente dissemina o entendimento de que se, os mais qualificados têm dificuldade de conquistar um emprego, isso se deve, porém, à sua inadaptação às mudanças que vêm ocorrendo no mercado de trabalho, onde são exigidas novas competências e novas habilidades.

A reforma do ensino médio expressa sua consonância com a realidade de maior desemprego entre a população mais escolarizada, pois, ao promover a desescolarização dos trabalhadores, como já evidenciamos, a reforma revela que seus objetivos estavam perfeitamente de acordo com a realidade do atual mercado de trabalho, onde a demanda é por poucos trabalhadores escolarizados e qualificados para o desempenho de algumas funções, sendo que, para os demais postos de trabalho, o que se requer são trabalhadores baratos e descartáveis, que não necessitam de escolarização para operar as novas tecnologias.

Em termos de desenvolvimento do país e/ou da sua inserção na sociedade globalizada, os argumentos da teoria do capital humano podem ser questionados, pois o desenvolvimento continua subordinado aos interesses de manutenção da hegemonia dos países de capitalismo central, que partilham com as elites internas a exploração da população e dos recursos naturais. Diante do exposto, podemos apreender que “[...] a ênfase na denúncia de um ‘ineficiente sistema educacional’ apenas reforça a interpretação de que a escola e a formação são responsáveis pelo atraso tecnológico e produtivo nacional [...]” (DEITOS, 2000, p. 38). Essa interpretação não se sustenta na realidade evidenciada, pois os problemas atribuídos à escola não são seus, mas consequência da estrutura social, que não permite a todos os seres humanos usufruir dos bens produzidos pela própria humanidade.

Mészáros analisa o sistema do capital como um processo destrutivo em sua lógica. Podemos, assim, afirmar que o capitalismo contemporâneo tem sido gerido por uma lógica de autorreprodução do sistema produtor de mercadorias, e não de atendimento das necessidades humanas. Nesse sentido,

[...] quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente

graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente [...]. (ANTUNES, 2005, p. 119).

Diante do exposto até o momento sobre as novas formas de produção e de acumulação capitalista e suas consequências para os trabalhadores e a educação, nos é possível reafirmar que,

Nos dias atuais, a escola se reproduz em meio à barbárie social – fenômeno incontestado. A maioria dos homens – que nada possuem a não ser sua capacidade de trabalho e que são obrigados a vendê-la para se reproduzirem, não encontrando condições sociais para fazê-lo, vegetam em um inferno dantesco. (FIOD, 1997, p. 222).

E, assim, a escola pública segue evidenciando, em seu interior, as contradições das relações sociais onde se encontra inserida, demonstrando que esta sociedade e a educação possível em seu interior não atendem às necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, a própria reforma da educação de nível médio da década de 1990, que tinha como pretensões formar o cidadão produtivo, indicado pelo Relatório “Delors”, contribuiu para a formação de um cidadão “[...] útil, mudo, competitivo e solitário” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 102).

Antes de atender aos interesses de classe dos alunos da escola pública, a reforma do ensino médio contribuiu para o aumento da acumulação capitalista, implicando

[...] um acentuado individualismo; uma exacerbada competitividade; uma busca de adaptação às muitas divisões sociais que emergiram nesse momento histórico; uma busca de adaptação ao estratificado e precarizado mercado de trabalho; uma adaptação aos trabalhos mais indignos que resultaram do processo anterior [...] e, diante de tal adaptação, a degradação do trabalho e o enfraquecimento de instituições e organizações políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, a incapacidade de reivindicação do cidadão e do trabalhador. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 100).

O desemprego estrutural derivado do aumento da acumulação capitalista não ocasiona, no entanto, somente a destruição da força de trabalho humana, mas traz em si o germe da própria destruição do capitalismo, visto que este não pode se reproduzir sem fazer uso do trabalho humano que atribui valor às mercadorias e que fornece condições, através da renda, para que as mesmas mercadorias sejam consumidas. Nesse sentido compreendemos que o desemprego é a

[...] contradição potencialmente mais explosiva do capital. Pois – desafortunadamente do ponto de vista do capital – o trabalho não é apenas

um “fator de produção” em seu aspecto de força de trabalho, mas também o “consumidor de massa”, tão vital para o ciclo normal da reprodução capitalista e da realização da mais-valia. (MÉSZÁROS, 1989, p. 47).

Essa contradição se expressa pelo “[...] apetite *sempre crescente* do capital por ‘consumidores de massa’, enquanto que, de outro, a sua necessidade *sempre menor* de trabalho vivo” (MÉSZÁROS, 1989, p. 48, grifos do autor).

Partindo das considerações apontadas neste capítulo, acerca das transformações ocorridas no capitalismo e na educação principalmente no âmbito do Brasil, procuramos a seguir, no capítulo II, tratar da política educacional do PROEJA, buscando compreender que articulações esse Programa estabelece com este momento histórico.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos apresentar, de maneira mais sistematizada, em que consiste o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Para tal propósito caracterizamos, na primeira seção deste capítulo, a história recente da política educacional brasileira para o ensino médio que possibilitou a implementação do Programa, retomando aspectos da reforma educacional ocorrida a partir da década de 1990 e abordada no capítulo I, bem como a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino médio, de modo particular no Estado do Paraná. Consideramos que conhecer as possibilidades de oferta da EJA no Estado do Paraná antes da existência do PROEJA é fundamental para identificar em que aspectos esse Programa se constitui num avanço no sistema educacional paranaense para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda seção apresentamos outras características do Programa, no que se refere a seus aspectos legais, pedagógicos, financeiros e administrativos, sendo que, na terceira seção, abordamos as funções requeridas do PROEJA e seu caráter social. Na quarta seção procuramos demonstrar as articulações que as funções do Programa estabelecem com os propósitos do Estado brasileiro e dos organismos internacionais.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E BASES LEGAIS DO PROEJA

No primeiro capítulo tratamos da reforma educacional ocorrida a partir da década de 1990. Até a promulgação do Decreto Federal nº 2.208/1997, o ensino médio brasileiro era regulamentado pela Lei Federal nº 5.692/1971, sendo explicitamente dual ao oferecer uma educação profissional destinada à classe trabalhadora e uma educação propedêutica destinada às elites. Com o Decreto Federal nº 2.208/1997 ocorreu praticamente uma inversão nos propósitos da educação de nível médio destinada à classe trabalhadora, pois o referido decreto almejou generalizar o ensino médio de educação geral, desvinculando-o da formação profissional. Nesse sentido, corroborou a desintegração entre educação geral e profissionalizante, impedindo a sua efetivação.

Tal desintegração, ocorrida quando da vigência da Lei 5.692/1971 e novamente com o Decreto Federal nº 2.208/1997, não contribuiu para a escolarização dos trabalhadores e o desenvolvimento de suas capacidades humanas, visto que, 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, visto que acabava incitando os jovens da classe trabalhadora a procurarem cursos profissionalizantes de formação aligeirada em instituições privadas na busca de garantir as possibilidades de sobrevivência. Assim, os jovens se evadiam das escolas públicas e cursavam a educação profissional de nível básico, que, conforme 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).

Esses acontecimentos demonstram 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).

A desintegração entre o ensino profissionalizante e a educação geral 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 sequencial⁴⁸ a este” (BRASIL, 1997).

No Paraná essa situação foi agravada pela criação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no ensino médio do Paraná (PROEM)⁴⁹, o qual concedeu prazo até 1º/12/1997 para que as escolas públicas do Estado aderissem ao Programa.

Com a implantação do PROEM, que propunha a exclusividade da oferta da educação geral no nível médio e a profissionalização no nível pós-médio, 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.

Em razão do já explicitado, podemos apreender que, durante a vigência do Decreto Federal nº 2.208/1997, as escolas públicas foram praticamente impedidas de ofertar educação profissional de nível médio, sendo que aquelas que resistiram em aderir ao decreto deixaram de receber financiamento estatal. Nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e nas escolas técnicas federais, nelas 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

⁴⁸ 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. Na forma sequencial, após cursar o ensino médio, o estudante pode se matricular em um curso exclusivamente técnico, denominado também de “pós-médio”. Destacamos 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.

⁴⁹ O PROEM foi estudado em nossa monografia de conclusão do Curso de Especialização (HOTZ, 2007). A respeito deste Programa sugerimos a leitura dos documentos: PARANÁ (s/d) e PARANÁ (1996), além da leitura de DEITOS (2000).

pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios. (PARANÁ, 2005, p. 4).

A retomada da oferta da educação profissional no nível médio público só se tornou possível após a revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 através do Decreto Federal nº 5.154/2004. Tal 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).

A promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004 significou, portanto, a restituição das possibilidades de se efetivar a educação profissional integrada à educação geral⁵⁰ e à elevação dos níveis de escolaridade. Nesse sentido, a educação profissional de nível básico trazida pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, que prescindia de escolarização, passou a ser denominada, pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, de curso de formação inicial e continuada de trabalhadores, o qual deveria se articular, como prevê o Decreto, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, “[...] 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).

No referente às 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 prevê ainda, 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). Nesse caso, conforme consta no 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

⁵⁰ “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 2009).

geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004).

As alterações promovidas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 em relação ao revogado Decreto Federal nº 2.208/1997 revelam que, em termos legais, ocorreram avanços significativos em direção à integração da educação geral e profissional, havendo a ampliação das finalidades da educação profissional que, historicamente, esteve voltada para o mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, porém, em que oportunizava a integração, o Decreto Federal nº 5.154/2004 manteve as formas de oferta concomitante e subsequente – as quais já estavam previstas no Decreto Federal nº 2.208/1997⁵¹ – no mesmo grau de importância da forma integrada. Desse modo, o Decreto Federal nº 5.154/2004 deixa de contribuir para a efetivação do ensino médio integrado, visto que, na forma concomitante, o aluno efetiva duas matrículas e estuda em turnos diferentes, ou seja, 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 profissional. Assim

O conteúdo do decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever 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).

Cabe lembrar ainda que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), 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. Assim, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo ofertaram a educação integrada em algumas escolas em razão do interesse de suas próprias Secretarias de Educação.

Assim como o Paraná se antecipou em relação ao Decreto Federal 2.208/1997, com a implantação do PROEM, também foi o primeiro Estado a ofertar o ensino médio integrado no início do ano de 2004, antecipando-se ao Decreto

⁵¹ Como vimos anteriormente, o Decreto Federal nº 2.280/1997 denominava os cursos de pós-médio de sequenciais. No Decreto Federal nº 5.154/2004, essa forma de oferta é denominada subsequente.

5.154/2004 promulgado em 23 de julho de 2004⁵². Dessa forma, inicia-se no ano de 2004, no Paraná,

[...] o processo de retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, e assume-se a concepção de ensino e currículo em que a articulação trabalho, cultura, ciência e tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação tecnológica. (PARANÁ, 2007, p. 2).

Dando continuidade a essa oferta, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná aponta, através de um Documento Orientador, para a educação profissional integrada, que tem como objetivos

[...] a expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores⁵³ para essa modalidade, a formação continuada do seu quadro docente e técnico, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza. (PARANÁ, 2007, p. 5).

Nesse sentido cabe a afirmação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que indicam que, mesmo nos Estados e nas escolas que ofertam a educação profissional integrada ao ensino médio com base no Decreto 5.154/2004, há uma continuidade da desintegração. Pode-se indicar como um dos elementos que favorecem essa continuidade o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional anteriores ao Decreto 5.154/2004 continuarem vigorando, marcando a ênfase da educação para o individualismo e a formação de competências para a empregabilidade.

A continuidade da desintegração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio encontra-se, segundo esses autores, no acréscimo de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução nº 03/1998, onde se determina que

⁵² “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).

⁵³ Em relação à instituição de quadro próprio de professores para atuarem no PROEJA, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná indicou que 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), sendo que neste processo seriam observados a habilitação específica do professor para atuar na disciplina, a experiência com EJA na rede pública, a experiência em educação profissional na rede pública, o compromisso e seriedade nos trabalhos profissionais e o aperfeiçoamento constante.

[...] a possibilidade de 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).

É preciso salientar, no entanto, que a continuidade da desintegração não é consequência somente dos aspectos legais apontados pelos autores, mas também 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.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) também destacam que, embora o governo Lula se mostre favorável à integração, vem propondo Programas focais e contingentes que não a favorecem. Destaca, como exemplo desses Programas, o próprio PROEJA, o PROJOVEM⁵⁴ e o Programa Escola de Fábrica⁵⁵.

A simples revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 não significou, portanto, 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).

É nesse contexto de proposição da integração entre a formação geral e a educação profissional que é criado o PROEJA através do Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005. Como indicamos na introdução deste trabalho, no momento de implantação, o Programa tinha a denominação de Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo sua oferta restrita às Instituições Federais de Educação Tecnológica e promovendo a integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecendo certificação em cursos de

⁵⁴ Segundo 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) 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).

⁵⁵ 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 19 jun. 2009).

formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Posteriormente, através do Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006, que revogou o anterior, a abrangência do Programa foi ampliada, sendo possível a sua oferta para além das Instituições Federais de Educação Tecnológica, abrangendo as redes estaduais, municipais e privadas através da educação básica, com certificação em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio e cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ou concomitante. A partir desse momento o PROEJA passou a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de o Programa pretender a integração entre a educação profissional e a educação básica, o Documento Base do PROEJA admite que, em virtude das especificidades de algumas escolas e regiões brasileiras, ele seja ofertado na forma concomitante, porém com a elaboração de um projeto político-pedagógico único. A respeito da elaboração desse projeto político-pedagógico, afirma-se que é fundamental que seja elaborado

[...] a partir 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 PROEJA identifica a possibilidade de realizar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, afirmando que, através do Programa, se pode

[...] 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).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a integração da educação básica ao ensino profissionalizante para o atendimento do público jovem e adulto ao qual o PROEJA se destina também se constitui numa inovação, pois tal oferta, como

veremos nas considerações acerca da história da EJA para o ensino médio, nunca havia sido proposta no Brasil.

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), historicamente 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.

Podemos afirmar que 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 (FARIAS, p. 4, acesso em 2009), 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 examina que “Essas iniciativas demonstram que a Educação de Jovens e Adultos esteve sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios” (FREITAS, s/d, p. 2), 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 (Idem).

A Educação de Adultos só foi tomada como tarefa da União pela primeira vez 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 [...]” (FARIAS, p. 3, acesso em 2009). 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 1932⁵⁶.

⁵⁶ 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

Através da Constituição de 1934 “[...] foram instituídas no Brasil a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Contudo, era incipiente a sua oferta, a considerar os altos índices de analfabetismo no país” (PARANÁ, 2006, p. 17).

Essa oferta incipiente caracterizou as ações do Estado pela descontinuidade e fragilidade em relação à ampliação das oportunidades educacionais ao público jovem e adulto. Ainda assim se pode afirmar, porém, que, a partir da década de 1930, essa modalidade de ensino passou a usufruir de uma maior relevância no cenário nacional (FARIAS, p. 3, acesso em 2009), justificada pelas modificações ocorridas na base produtiva do capitalismo nacional.

Os marcos que expressam as ações do Estado em relação 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).

Em 1942, durante o período do Estado Novo que se iniciou em 1937, começaram a ser reformados no Brasil alguns ramos do ensino. 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).

As Leis Orgânicas trouxeram implicações para a Educação dos Jovens e Adultos brasileiros, pois abrangeram todos os ramos do ensino primário e

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).

secundário⁵⁷, complementando ações no referente 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).

A Lei Orgânica do ensino primário o dividiu em curso primário elementar e curso primário supletivo, sendo que o primeiro tinha duração de quatro anos enquanto o segundo 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). Esse 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).

Em relação à Lei Orgânica do ensino secundário, ela acentuava as características que já estavam presentes nesse nível de ensino, quais sejam: acadêmico, propedêutico e aristocrático, demonstrando 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).

As classes médias que cursavam o ensino secundário de grau médio não estavam interessadas em fazer desse nível de ensino um meio de profissionalização, mas, ao mesmo tempo, o país vivenciava a expansão da indústria, que necessitava que “[...] algumas medidas fossem tomadas no sentido da preparação da mão-de-obra” (ROMANELLI, 2003, p. 166). Tendo em vista esses aspectos e o fato de que “O sistema educacional, todavia, não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional” (ROMANELLI, 2003, p. 166), é que o governo criou 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. Esse sistema foi criado através do

⁵⁷ Nesse período, 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).

SENAI e do SENAC e foi destinado às classes trabalhadoras, reforçando 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 frequentar 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. 168-169).

Podemos apreender do já exposto que as escolas primárias e as de aprendizagem foram as escolas das camadas populares, enquanto o ensino secundário e superior continuou destinado às elites. Nesse sentido, 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.

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).

A crítica a essa justificativa que previa a melhoria das condições de vida dos trabalhadores através da alfabetização só se evidenciou depois de 1960, tendo como principal expressão desse movimento a Igreja Católica através do Movimento de Educação de Base (MEB), num contexto em que emergiam as proposições do educador Paulo Freire apontando para as causas sociais do analfabetismo.

Com base em Paulo Freire, em 1963 a Comissão Nacional de Alfabetização, organizada em Brasília, elaborou um Programa de alfabetização de adultos cuja meta era preparar quatro milhões de novos eleitores. A proposta 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.

Tendo em vista garantir o controle político e ideológico da educação, o governo do regime militar aprovou, em dezembro de 1967, o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada e autorizou a instituição de uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Antes do início das atividades da Fundação MOBRAL, a União financiava a alfabetização de adultos em parceria com os governos estaduais, organismos internacionais e entidades privadas, como ocorreu com os trabalhos desenvolvidos pela Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 6).

Embora aprovado em 1967, o MOBRAL só iniciou seus trabalhos em 1970, fazendo restrições ao método Paulo Freire e utilizando um material didático ideologicamente liberal e adequado às pretensões de manutenção da sociedade capitalista. O MOBRAL foi extinto em 1986 e, em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 6), a qual tinha como objetivos apoiar “[...] técnica e financeiramente algumas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil” (PARANÁ, 2006, p. 19).

A lei maior da educação gestada no regime militar foi a Lei Federal nº 5.692/1971 (ou LDB de 1971), a qual expressou o caráter autoritário das políticas educacionais do período. Nessa lei, o ensino supletivo, destinado aos jovens e adultos, recebeu um capítulo próprio.

A educação ofertada aos jovens e adultos foi denominada como *ensino supletivo* porque tinha em vista suprir a falta de escolarização regular à qual esse público deveria ter tido acesso na idade própria. O ensino supletivo “[...] podia abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também a atualização” (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 6), podendo ser realizado a distância (via correio) ou em estabelecimentos oficiais.

A destinação de um capítulo específico para o ensino supletivo na LDB de 1971 demonstra que esse ensino se constituía num subsistema independente do Ensino Regular, mas a ele relacionado (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 6-7), sendo que a “[...] organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular do ensino regular, porém de forma compactada, não denotando qualquer especificidade à população jovem e adulta no processo de escolarização (PARANÁ, 2006, p. 19).

Em 1974, o MEC implantou os Centros de Estudos Supletivos (CES) com o objetivo de dar condições de estudo para os alunos já inseridos na atividade produtiva e por isso possuía um “[...] ensino personalizado com a utilização de estudo dirigido por meio dos módulos que abrangiam textos a serem estudados. O tempo para os estudos dos módulos era variável, dependendo da característica da clientela (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 7).

Na Nova República, período iniciado com o governo de José Sarney em 1986, deu-se a expansão das ações educativas de caráter popular desenvolvidas por organizações da sociedade civil iniciadas na década de 1970 que faziam resistência ao regime militar. A expansão dessas ações se deve à possibilidade de obterem apoio técnico e financeiro pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 8).

Essas organizações assumiam a educação em vários níveis, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, e relacionavam-se com as associações comunitárias nas zonas rurais e urbanas, sendo que “Quase sempre, esses movimentos eram impulsionados pelas pastorais da Igreja Católica e suas Comunidades Eclesiais de Base (CEB)” (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 7-8).

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 trouxe possibilidades de avanços na oferta da EJA tanto nos níveis fundamental quanto médio, estabelecendo, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

E ainda no inciso VI do artigo 208 estabeleceu-se que a oferta de ensino noturno regular deve ser adequada às condições do educando (Idem). Mesmo com a promulgação dessa Constituição, percebe-se, porém, que

[...] as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. (BRASIL, 2007, p. 13).

Revendo a história, evidencia-se que somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 é que a Educação de Jovens e

Adultos foi considerada uma modalidade específica da Educação Básica, deixando de ser designada como ensino supletivo, conforme estabelecido pela LDB de 1971 (PARANÁ, 2007, p. 7-8).

Por haver considerado a EJA como uma modalidade de ensino integrante da Educação Básica, a LDB de 1996 avançou em relação à Constituição Federal, constituindo-a como um dever do Estado para com a educação escolar pública, como expresso em seu artigo 4º, inciso VII, onde afirma que o Estado deve garantir

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Esses aspectos da LDB nos indicam que “[...] é muito recente a conquista e definição desta modalidade de ensino, enquanto política pública nacional de acesso e continuidade à escolarização do adulto [...]” (PARANÁ, 2007, p. 8).

Ocorre, porém, que, mesmo com os avanços legais que impulsionaram ações estatais em direção à ampliação do atendimento aos jovens e adultos, observa-se que o ensino fundamental ainda não atende à demanda educacional existente e, em relação à Educação de Jovens e Adultos de nível médio, a oferta encontra-se ainda mais restrita (PARANÁ, 2006)⁵⁸. Tal fato se deve inclusive ao fato de o governo federal neoliberal da década de 1990 haver retirado do Estado a responsabilidade de financiar a Educação de Jovens e Adultos até mesmo em termos dos Programas de alfabetização⁵⁹ (PARANÁ, 2006, p. 20). Assim, podemos afirmar que, “Mesmo a despeito das expectativas criadas ao final dos anos 1980, a EJA, na década de

⁵⁸ A restrição da oferta de Educação de Jovens e Adultos no nível médio encontra-se expressa inclusive no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), onde o mesmo indica a necessidade de priorizar o ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo em detrimento do ensino médio em virtude dos limitados recursos financeiros. Desse modo, está prevista, no Plano Nacional de Educação (PNE), a “*Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*”. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8, grifos do autor) e “[...] a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias” (BRASIL, 2001, p. 8).

⁵⁹ Nesse contexto de retirada do Estado no financiamento da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se, em 1990, a extinção da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) (PARANÁ, 2006, p. 19), a qual, conforme já mencionamos neste trabalho, havia sido criada em 1986. Com a extinção da Fundação Educar, a qual representava os recursos da União destinados à Educação de Jovens e Adultos, as Escolas Comunitárias aproximaram-se dos poderes públicos municipais (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 8).

1990, ocupou posição marginal na agenda das reformas educacionais do período” (CHILANTE; NOMA, 2003, p. 9).

No contexto da conquista da ampliação na modalidade de EJA do ensino fundamental para o ensino médio e profissionalizante, devemos destacar também a significativa contribuição dos Fóruns de EJA⁶⁰ (FREITAS, s/d, p. 5) que se constituíram, “Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha [...]” (PARANÁ, 2006, p. 22). Os Fóruns Estaduais de EJA são compostos por diversos segmentos sociais interessados em debater e propor políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional e se desdobraram, a partir de 1999, em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas).

O Fórum Paranaense de EJA foi criado em fevereiro de 2002 e também passou a fazer a “[...] defesa da educação de jovens e adultos como política pública”, tornando “[...] mais forte a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, em reuniões plenárias regionais e nos Encontros Paranaenses de EJA (Epejas)” (PARANÁ, 2006, p. 22).

Esses movimentos nacionais e estaduais “[...] tem qualificado as proposições, experiências, intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens e adultos e tem propiciado iniciativas e esforços para ampliar o direito à educação pública e de qualidade” (PARANÁ, 2006, p. 22).

A partir do reconhecimento da necessidade de uma política pública de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Paraná iniciou, em 2003, uma “[...] ampla discussão e estudo das proposições que nortearam até então o currículo das escolas” (PARANÁ, 2006, p. 24). As discussões e os estudos foram realizados a partir de encontros com os profissionais e educandos da EJA, tendo como um dos resultados a consideração de que era

⁶⁰ Os Fóruns de Educação de Jovens surgiram em 1996 e existem atualmente em todos os Estados do Brasil, sendo reconhecidos desde 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) como interlocutores de políticas públicas. Os Fóruns de EJA assumem o desafio de organizar especialmente essa modalidade de ensino como uma política pública, não se limitando apenas à oferta da alfabetização (FREITAS, s/d, p. 3).

[...] preciso reorganizar a oferta da EJA no que se refere à sua identidade e à flexibilidade no processo ensino-aprendizagem. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Rever a forma de oferta da EJA até aquele momento significava repensar, no Estado do Paraná, os cursos presenciais e semipresenciais ofertados até 2005, quando a oferta de EJA nos cursos presenciais ocorria da seguinte forma:

Os cursos presenciais por etapas, na Rede Pública Estadual, eram ofertados exclusivamente no período noturno, na Fase II do ensino fundamental. No Nível Médio, eram divididos em quatro etapas, cada uma com a duração de um semestre. Por sua vez, a matrícula era feita por etapa, com avaliação no processo. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Em relação aos cursos semipresenciais, eles eram ofertados

[...] exclusivamente, pelos CEEBJA⁶¹, no ensino fundamental fase I e fase II e do ensino médio, com matrícula por disciplina, organizados em momentos presenciais e não-presenciais, sendo 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% não presencial.

A matriz curricular contemplava disciplinas da base nacional comum, com avaliações no processo e uma avaliação estadual final, conforme prevê a Resolução 001/2000 do CNE. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Atualmente a EJA no Paraná é ofertada conforme a proposta pedagógico-curricular que vigorou a partir de 2006. Assim, ela contempla

[...] cem por cento da carga horária total na forma presencial (1200h ou 1440h/a), com avaliação no processo. A matrícula do educando é feita por disciplina e pode se dar na organização coletiva ou individual. A organização coletiva se destina, preferencialmente, aos que podem freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, de preferência, aos que não podem freqüentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precise, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Conforme demonstrado, a oferta da EJA na rede pública do Paraná ocorreu até o ano de 2005 nas formas presencial e semipresencial, não possuindo qualquer articulação com a educação profissional. A partir de 2006, a oferta de EJA passa a ocorrer somente na forma presencial, no entanto sua organização curricular continua não possuindo a perspectiva de realizar a integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes, como prevê o PROEJA.

⁶¹ Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos.

Com base no contexto histórico e legal aqui apresentado, podemos apreender que o PROEJA se efetiva como uma política para a EJA derivada das mudanças ocorridas na estrutura produtiva do país e das lutas sociais que reivindicaram do Estado a realização dessa modalidade de ensino.

No sentido das mudanças produtivas, compreendemos que a industrialização do país nos anos de 1920 e 1930 induziu a elevação da escolaridade da população devido à necessidade produtiva de mão de obra mais qualificada para operar as novas tecnologias. Nos anos de 1990, com o aprofundamento da reestruturação produtiva, a incorporação de tecnologias de base microeletrônica e as consequências sociais advindas de tal processo, novamente é reivindicada a escolarização, principalmente da população jovem e adulta, proclamando-se a educação como um mecanismo de inserção social e de contenção da marginalidade.

Por outro lado, há também os movimentos sociais que pressionam o Estado pela oferta da educação pública, principalmente porque o público a ser atendido pela Educação de Jovens e Adultos também acredita que a escola é um meio de inserção social.

A política educacional do PROEJA, assim como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, expressa esse movimento de transformações produtivas e de lutas sociais. Por essa razão, a política educacional do PROEJA é fundamentada pelas referidas leis, sendo que seus objetivos colaboram para a consecução dos objetivos por elas propalados.

Assim, além da expansão da oferta educacional ao público jovem e adulto já mencionada anteriormente, outros objetivos perseguidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 presentes no PROEJA referem-se a: qualificação para o trabalho (artigo 205 e 214, inciso IV da Constituição Federal e artigo 2º da LDB), a garantia de educação profissional ao público jovem e adulto (artigo 39, parágrafo único da LDB), a perspectiva de preparar o educando para a continuidade dos estudos (artigo 22 da LDB) e a vinculação da educação com o mundo do trabalho e as práticas sociais (artigo 1º, parágrafo 2º da LDB e artigo 3º, inciso XI da LDB).

Tais características da política educacional do PROEJA serão melhor abordadas nas próximas seções, onde pretendemos caracterizar os aspectos que definem o Programa.

2.2 ASPECTOS LEGAIS, PEDAGÓGICOS, FINANCEIROS E ADMINISTRATIVOS DO PROEJA

Está, pois, acima esboçado o cenário nacional de oferta da Educação de Jovens e Adultos. Dentro desse cenário, o Documento Base do PROEJA justifica a necessidade do Programa devido à falta de oportunidades dos jovens das classes populares de serem atendidos pelo sistema educacional público e obterem uma qualificação sociolaboral⁶² através da elevação dos níveis de escolaridade e da profissionalização (BRASIL, 2007, p. 15).

Como justificativa para a oferta de educação profissional, o Documento Base do Programa relaciona as mudanças ocorridas no processo produtivo, mudanças que mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho. A educação profissional, nesse contexto de reestruturação produtiva, é considerada, pelo documento, ainda mais necessária para a inserção e a sobrevivência dos trabalhadores e para o atendimento das necessidades do modo de produção. Assim, afirma-se que:

Neste contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. (BRASIL, 2007, p. 37).

Contrapondo-se à descontinuidade das políticas para a EJA, como exposto na seção anterior, o Documento Base (BRASIL, 2007) afirma que o PROEJA pretende substituir ofertas efêmeras, como Programas e projetos, superando os limites que o fazem neste momento um Programa e passando a se tornar uma política perene.

Essa perspectiva de tornar o PROEJA uma política educacional, superando a sua atual característica de Programa, “[...] implica, sistematicamente, financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em

⁶² O significado da palavra *sociolaboral* pode ser melhor apreendido nesta passagem: “Isto significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. Nessa intersecção, que compreende múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas ‘profissional’ (dimensão técnica), mas sempre ‘social’ (dimensão sociolaboral). Pode-se falar, portanto, em *qualificação social e profissional* para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho” (BRASIL, 2007, p. 50, grifos do autor).

relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 16), um indício da caminhada do PROEJA em direção à perenidade se constitui na ampliação da abrangência do Programa para além da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como ocorrido a partir do Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006.

Cabe destacar que a ampliação da oferta do PROEJA para as redes estaduais, municipais e privadas parece se justificar pela concorrência para o ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que “[...] confronta-se com a quantidade de vagas, sempre muito menor do que a demanda” (BRASIL, 2007, p. 31).

Embora o Documento Base do Programa não explicita essa justificativa, compreendemos que a ampliação da oferta do PROEJA para além da rede federal se deve à insuficiência de vagas nessa mesma rede, pois, em termos de possibilidades de efetivar a integração pretendida pelo Programa, o Documento Base afirma que a rede federal “[...] historicamente atua como referência em vários aspectos que constituem a formação integral” (BRASIL, 2007, p. 31) e se constitui num “[...] local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional”⁶³ (BRASIL, 2007, p. 38).

Em relação às formas de oferta possíveis pelo PROEJA regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006, temos, como já afirmamos anteriormente, a formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ou concomitante.

No caso da formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, o Decreto Federal nº 5.840/2006 prevê que os cursos tenham uma carga horária mínima de 1.200 horas para formação geral e 200 horas para formação profissional. As propostas para a implantação dos cursos

⁶³ Cabe ressaltar que, antes do PROEJA, a rede federal nunca havia ofertado cursos na modalidade EJA, sendo que, mesmo em 2007, essa oferta era restrita. Segundo o INEP os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 demonstravam que “As matrículas nesta modalidade de ensino estão distribuídas principalmente nas escolas das redes estaduais 58,3% e municipais 38,8%. A participação das escolas privadas é de 2,8% e a da rede federal de 0,1%” (INEP, acesso em 30 de agosto de 2009).

do PROEJA de formação inicial e continuada de trabalhadores no ensino fundamental começaram a ocorrer em abril de 2009⁶⁴.

Em relação aos cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ou concomitante, a carga horária prevista é de, no mínimo, 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas à formação geral e o restante de acordo com a habilitação profissional técnica. Nesse caso, a habilitação não pode exceder a 1.200 horas e, se for inferior, há um aumento da carga horária da formação geral.

O PROEJA pode ser ofertado nas modalidades presencial e semipresencial, sendo que, no primeiro caso, o curso deve ser totalmente realizado em um local determinado e com os alunos e professores presentes, referindo-se a modalidade semipresencial aos casos em que mais de 20% do curso seja realizado a distância⁶⁵ (BRASIL, 2007, p. 62-63).

⁶⁴ No *site* do MEC consta que “No dia 08 de abril de 2009 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) lançou o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC convidando às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que, em parceria com os municípios brasileiros, elaborassem propostas para implantação do 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 (PROEJA FIC)” (MEC, acesso em 8 dez. 2009). Das Instituições que aderiram ao convite, 31 tiveram suas propostas classificadas, inclusive a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, acesso em 8 dez. 2009a). A implantação do PROEJA FIC está ocorrendo nos municípios de 17 Estados e no Distrito Federal, sendo que entre os Estados que aderiram ao Programa, também se encontra o Paraná, com os municípios de Foz do Iguaçu e Paranaguá. O requisito mínimo para ingresso nos cursos é que o aluno possua como escolaridade mínima as séries iniciais do ensino fundamental (MEC, acesso em 08 dez. 2009). O Ofício Circular nº 40 que convidou as instituições federais para colaborarem no processo de implantação do PROEJA FIC nos municípios indica que o Programa pode ser implantado nos municípios e nos estabelecimentos penais e traz como intenção atender a pessoas que estão desempregadas, sem qualificação e demais jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, acesso em 08 dez. 2009b). Segundo informações do *site* do MEC, “O total de recurso já investido nesta ação é de R\$ 16.219.231,28 para oferta de 11.224 matrículas” (MEC, acesso em 8 dez. 2009).

⁶⁵ Há experiências de cursos do PROEJA na modalidade semipresencial. Um exemplo são os cursos ofertados no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde se prevê que o ensino médio aconteça de forma semipresencial e as disciplinas técnicas sejam cursadas presencialmente. Nesse sentido, o edital 008/2006 da instituição indica que “Os alunos selecionados para o Programa de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, serão reunidos em uma única turma, para cursarem o ensino médio, que será desenvolvido na modalidade semipresencial, com encontros previstos para o horário das 17h30min às 19h. O aluno receberá material didático de todas as disciplinas. O Curso Técnico será na modalidade presencial, no turno da habilitação a ser cursada” (UFSM, acesso em 29 nov. 2009). O PROEJA também vem sendo ofertado na modalidade a distância. Segundo notícia vinculada no *site* do Correio Braziliense, no dia 9 de outubro de 2009 foi realizada “[...] a Aula Inaugural da segunda etapa dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Proeja na modalidade a distância do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Essa é a primeira reunião dos alunos a distância de Informática, Telecomunicações, Enfermagem, Nutrição e Dietética, além de Informática e Administração, adequados ao Proeja” (BRAZILIENSE, acesso em 29 nov. 2009), sendo que foi no início deste ano que “[...] o DF se lançou no ensino técnico a distância, por meio de uma primeira leva de alunos” (Idem). A notícia

Considerando que a legislação nacional não definiu a idade mínima para acesso em cursos de ensino fundamental ou de ensino médio na modalidade EJA, o Documento Base do PROEJA recomenda a idade mínima de 18 anos para o acesso aos cursos de nível médio do Programa, por entender que:

[...] há que se exercer papel pedagógico para orientar jovens que venham em busca de substituição de estudos regulares, decorrendo daí, uma vez mais, exclusões para aqueles sempre e historicamente excluídos do direito educacional. Pensar em sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental, é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. (BRASIL, 2007, p. 48-49).

De fato, a legislação prevê apenas a idade mínima para a realização dos exames de conclusão do ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Segundo a LDB de 1996, artigo 38, parágrafo 1º, os exames se realizarão “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (BRASIL, 1996).

Verificamos, ao longo da pesquisa, que, embora, de acordo com o Documento Base, os cursos do PROEJA possam ser ofertados no ensino fundamental ou médio, nas formas integrada ou concomitante, presenciais ou semipresenciais e ainda a jovens com idade igual ou superior a 18 anos⁶⁶, o Estado do Paraná decidiu ofertá-los somente no nível médio, na forma integrada e presencial, a jovens e adultos com idade igual ou superior a 21 anos (PARANÁ, 2007, p. 19).

Em relação à idade para ingresso nos cursos do PROEJA de nível médio, o mesmo documento que afirma a consideração da idade de 21 anos, posteriormente indica, no entanto, que um dos critérios para a inscrição e matrícula nos cursos da rede estadual do Paraná é “b) ter idade, preferencialmente, igual ou superior a 21 anos” (Idem, p. 24). Tal afirmação abre possibilidade de que alunos com idade

diz ainda que “O Programa, que forma profissionais de nível médio a distância, visa levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico, também priorizando a periferia das grandes cidades brasileiras. A idéia é incentivar as pessoas a concluírem o ensino médio” (Idem).

⁶⁶ Embora o Documento Base Nacional do PROEJA indique a idade de 18 anos para a matrícula dos alunos nos cursos do Programa, verifica-se que algumas instituições federais de ensino têm exigido a idade mínima de 17 anos para efetuarem a matrícula, como ocorre na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, acesso em 29 nov. 2009) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ, acesso em 29 nov. 2009).

inferior a 21 anos, mas acima de 18 anos como prevê o Documento Base do PROEJA, ingressem nesses cursos.

Em relação aos demais aspectos da oferta, a Secretaria de Educação do Paraná prevê que “[...] podem haver adequações para atendimento a comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, movimentos sociais e outros, com especificidades diferenciadas (PARANÁ, 2007, p. 20).

A oferta do PROEJA de nível médio no Paraná vem ocorrendo de forma semestral, sendo exigido, para a conclusão dos cursos, um tempo mínimo de seis semestres (PARANÁ, 2008a). Essa possibilidade de organizar a oferta foi garantida pelo Documento Base Nacional.

Como já afirmamos, o PROEJA pode ser ofertado na rede de educação pública e nas instituições privadas. Estas últimas, por sua vez, podem ofertar esse Programa, desde que não haja a cobrança de mensalidades e se constituam por

[...] entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). (BRASIL, 2007, p. 61).

O Documento Base do PROEJA demonstra a focalização do público a ser atendido com tal política, afirmando que

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 15).

O Documento Base, considerando o público a ser atendido pelo PROEJA, indica que todos os cursos do Programa deverão ser ofertados gratuitamente e com acesso universal. Visando, porém, o atendimento focalizado ao público excluído e marginalizado pelo sistema educacional e pela sociedade, o Documento Base prevê a adoção de processos seletivos, indicando que:

As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. (BRASIL, 2007, p. 63)⁶⁷.

No Estado do Paraná, os critérios que vêm sendo utilizados para a seleção dos alunos são “[...] a conclusão do ensino fundamental; a idade igual ou superior a 21 anos; a renda familiar, o egresso de escolas públicas e entrevista” (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, acesso em 17 jan. 2009).

As justificativas apontadas para a implantação do Programa referem-se à baixa porcentagem de concluintes do ensino médio no Brasil, à grande distorção idade-série dos alunos que cursam esse nível de ensino e ao fato de que a escolarização se constitui numa forma de empregabilidade, de redução da pobreza, de contenção da marginalidade e, logo, de amenização da exclusão social. Nesse contexto, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), a implantação do PROEJA justifica-se pela insuficiência de políticas de Estado, pela fragmentação das políticas educacionais e pela histórica elitização e dualidade da educação brasileira.

O Documento Base do PROEJA menciona a evasão⁶⁸ dos alunos em idade própria para cursar o ensino médio em suas diferentes modalidades de forma indireta, referindo-se a esse problema educacional ao afirmar que uma das justificativas para a implantação do Programa é a baixa porcentagem de concluintes

⁶⁷ Alguns exemplos das diferentes formas de seleção dos alunos do PROEJA são os que ocorrem nas instituições federais. No Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, o edital 008/2006 indica que “Os critérios a serem considerados na primeira etapa do processo de seleção serão: - Capacidade de preenchimento do questionário. - Vivência profissional. - Perspectivas concretas de utilização dos conhecimentos a serem adquiridos. - Condições e oportunidades de acesso e permanência a Programas de formação. - Idade” e para a classificação final dos candidatos é realizado um sorteio (UFSM, acesso em 29 nov. 2009). No Colégio Pedro II, onde o Curso Técnico em Manutenção Automotiva é ofertado através de Convênio celebrado entre o Colégio Pedro II (CPII) e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), a seleção ocorre mediante um concurso com taxa de inscrição no valor de R\$ 10,00. Segundo o edital nº 03/2006 “O Concurso se dará mediante a realização de uma **prova** classificatória de Conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, com ênfase em leitura, interpretação de textos, redação e cálculos (COLÉGIO PEDRO II, acesso em 29 nov. 2009). Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a seleção dos alunos do PROEJA também ocorreu no ano de 2008 e 2009 através do pagamento da taxa de inscrição nos valores de R\$ 33,00 e R\$ 35,00, respectivamente, para a realização de prova do processo seletivo (UTFPR, acesso em 6 dez. 2009a e b).

⁶⁸ O termo *evasão escolar* tem origem no termo latim *evasio*, de *evadare* = sair de. Significa “[...] o abandono da escola, antes do término do curso. Entre os fatores vários que concorrem para isso, em todos os graus de ensino, inclusive o ensino supletivo, assinala-se o fator econômico; e, como decorrência, a falta de professor especializado, a deficiência de material didático, a insuficiência de unidades escolares, o pauperismo, etc.” (SOARES, 1981, p. 86).

desse nível de ensino. Nesse sentido, cabe destacar que existem altos índices de desistência e evasão no ensino médio, conforme demonstraremos no terceiro capítulo deste estudo, e esses alunos que abandonaram ou abandonam o ensino médio na idade própria para cursá-lo também constituem o público que pode ser atendido pelo Programa.

O Documento Base afirma que o aumento de jovens na EJA é justificado pelas políticas públicas de universalização da educação básica que garantiram o acesso, mas não a permanência dos alunos das classes populares, caracterizando o público destinatário do PROEJA, principalmente nas áreas metropolitanas, como aqueles com

[...] escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e à degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. (BRASIL, 2007, p. 22).

Considerando o público destinatário do PROEJA, o Estado do Paraná apresenta, como primeiro princípio que fundamenta essa política nacional, o compromisso com a inclusão e ressalta que ela se refere

[...] não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (PARANÁ, 2007, p. 11-12).

Os objetivos do Programa podem ser resumidos em três: elevar a escolaridade, profissionalizar com qualidade e integrar ao mundo do trabalho⁶⁹. Para

⁶⁹ As passagens dos documentos orientadores do PROEJA em âmbito nacional e estadual nos levam a considerar que a expressão “mundo do trabalho” se refere a uma concepção mais ampla de trabalho, entendido como as atividades desenvolvidas pelo ser humano para o atendimento de suas necessidades, não se restringindo ao mercado de trabalho. Em alguns momentos, no entanto, nos parece que essa expressão “mundo do trabalho” é apresentada como sinônimo de “mercado de trabalho”. Exemplo do que nos referimos encontra-se em Documento Orientador da SEED do Paraná sobre o PROEJA, o qual afirma: “Deve-se considerar que a escolarização, muitas vezes, é o primeiro passo para a inclusão do educando no mundo do trabalho, bem como, o acesso às demais oportunidades” (PARANÁ, 2007, p. 9). Outro exemplo também se encontra nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a Educação de Jovens e Adultos, ao afirmar que “Os jovens e adultos que procuram a EJA precisam da escolarização formal tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho” (PARANÁ, 2006, p. 30). Consideramos que aí se encontra uma confusão entre os termos, pois os seres humanos estão incluídos no mundo do trabalho mesmo sem possuírem escolarização e o mundo do trabalho, diferentemente do mercado de trabalho, não faz exigências para o seu ingresso. Ao considerarem o “mundo do trabalho” como “mundo do emprego”, os documentos da política educacional do PROEJA e da EJA demonstram o

que esses objetivos sejam alcançados pretende-se, de acordo com o Documento Base, ofertar uma formação que ofereça a integração entre a educação geral e a profissionalizante, tomar o trabalho como princípio educativo⁷⁰ e preparar os alunos para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Corroborando o entendimento de integração, o Documento Base do Programa indica que o PROEJA pretende realizar “[...] a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral [...]” (BRASIL, 2007, p. 1).

De acordo com o Documento Base, a política de educação e qualificação profissional pretendida pelo PROEJA visa ofertar uma educação “[...] não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 36). Assim, o PROEJA teria como finalidade

[...] proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007, p. 39).

A partir do estudo do documento verificamos que as pretensões do governo em relação ao Programa são as de formar uma rede vinculada às matrizes produtivas locais e regionais, articulando a educação profissional à formação

quanto a visão funcionalista da educação, vinculada à teoria do capital humano, se encontra impregnada nos gestores da educação brasileira. A transposição da categoria “mundo do trabalho” para “mundo do emprego” compromete até mesmo o entendimento do trabalho como princípio educativo, sendo que se passa a tomar o emprego como um princípio educativo. Na pesquisa realizada por Corso, também se identificou que, no Documento Base Nacional e no Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná, “Apesar da definição da perspectiva de superação de uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, a afirmação de uma formação para o mundo do trabalho, é necessário destacar que em momento algum os Documentos Oficiais explicitam esta diferença entre as duas (pro)posições” (CORSO, 2009, p. 93-94).

⁷⁰ Segundo o Documento Orientador da SEED - PR sobre o PROEJA, o trabalho como princípio educativo “[...] considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana” (PARANÁ, 2007, p. 6). Na análise de Motta, tomar o trabalho como princípio educativo significa compreender que o homem produz sua existência pelo trabalho e nessa atividade em que transforma a natureza, transforma também a si mesmo, pois nas relações que estabelece com a natureza e com outros homens o próprio homem se torna homem, ou seja, o trabalho é um elemento de criação do próprio ser humano, é o que educa o ser humano transformando-o em um ser social e diferenciando-o dos animais (MOTTA, 2007, p. 44). Sobre o entendimento do trabalho como um princípio educativo no âmbito do PROEJA, sugerimos ainda a leitura de SILVA (2008).

propedêutica e efetivando a expansão física e multiplicação de escolas e cursos da Rede Federal.

A política educacional do PROEJA também considera a formação continuada dos profissionais que atuarão no Programa, compreendendo “[...] a ação em duas frentes: um Programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e Programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC” (BRASIL, 2007, p. 64). Segundo a SEED do Paraná, a formação continuada se constitui em uma forma de valorização dos profissionais da educação do PROEJA (PARANÁ, 2007, p.14) e tem como objetivos

[...] garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

Dessa forma, deverá dar subsídios ao professor para o trabalho a ser desenvolvido junto aos jovens e adultos egressos de diferentes ofertas educacionais e, em grande parte, com longo período de afastamento dos seus estudos. (PARANÁ, 2007, p. 27).

A formação continuada dos professores para atuarem no PROEJA é justificada pelo entendimento de que os docentes que atuam na educação básica ou profissional, para atuar na EJA “[...] precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 40).

Pretende-se que os cursos de formação pedagógica sejam oferecidos sob a responsabilidade das instituições que ofertam o Programa e através de outros eventos fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. A participação dos docentes em cursos de formação continuada deve ocorrer, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 64-65), da seguinte forma:

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros Programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

A SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de Programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional com vistas à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e Adultos, ensino médio e educação profissional.

Segundo informações presentes no *site* da Secretaria do Estado da Educação, o MEC

[...] vai disponibilizar R\$ 1,02 milhão para formação continuada de professores da rede pública que lecionam nas instituições nas quais está implantado o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade de Eja. (PARANÁ, acesso em 17 jan. 2009).

A formação continuada exercida no Paraná

[...] sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação contemplará encontros pedagógicos, oficinas e seminários. O objetivo desses encontros é promover a discussão sobre essa nova política, aprofundar os conhecimentos sobre a concepção teórica da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, elaborar a proposta curricular de cada curso técnico e orientar a implantação dos mesmos. (PARANÁ, 2007, p. 27).

Tendo em vista a formação dos profissionais, afirma-se, também no Documento Base, que serão desenvolvidos materiais educativos e publicações, produzidos pelo conjunto de docentes e das instituições que estão pesquisando sobre o PROEJA⁷¹. Segundo esse documento (BRASIL, 2007, p. 65), “O material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico”.

Para o financiamento do PROEJA preveem-se recursos federais e possíveis empréstimos de organismos internacionais⁷², como afirma o Documento Base:

⁷¹ Em outubro de 2006, visando estimular e subsidiar a implementação do PROEJA através de pesquisas sobre o tema, o Governo Federal lançou o Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006: Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – CAPES/SETEC.

⁷² Vários são os autores que se têm debruçado sobre o estudo da presença do Banco Mundial no financiamento e nas orientações para a educação. Dentre eles, sugerimos a leitura de: SILVA (2002), LEHER (1998), DEITOS (2000) e NOGUEIRA (1999).

Os recursos poderão ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2007, p. 65-66).

Sobre o financiamento do Programa, afirma-se ainda que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, retomando o papel regulador e indutor do Estado e preocupando-se com a permanência dos alunos em todos os níveis de ensino e a qualidade da educação, utilizará o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) “[...] para assegurar à educação profissional e à educação de jovens e Adultos os recursos orçamentários indispensáveis para que a presente política se consolide no marco da universalização da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 26).

Os recursos a serem utilizados para o financiamento do Programa preveem:

- a) investimentos em infra-estrutura (obras e equipamentos);
- b) contratação de serviços de consultoria;
- c) despesas de custeio em geral;
- d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.);
- e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas. (BRASIL, 2007, p. 66).

Em relação ao auxílio-permanência aos alunos do PROEJA, a Coordenadora Geral de Políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) informou, no evento Seminário PROEJA - PR, ocorrido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em Curitiba nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2008, que a bolsa se destina apenas aos alunos da Rede Federal, sendo que o valor seria de R\$ 100,00⁷³ e o aluno contemplado com a bolsa deveria realizar 4 horas semanais de reforço em contraturno. Tais informações também encontram-se expressas no documento a seguir mencionado que regulamenta o funcionamento desta assistência estudantil no Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

⁷³ Segundo o documento regulamentador do funcionamento do Programa de Assistência Estudantil de Fomento ao Estudo para Alunos do PROEJA no âmbito do CEFET-RN, o valor do auxílio-permanência é variável, devendo “[...] considerar os recursos orçamentários destinados pela SETEC/MEC”, sendo que “O valor do auxílio, para o exercício 2008, é de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para os alunos regularmente matriculados e cadastrados no Serviço Social”. A duração e a renovação da Bolsa estão vinculadas ao tempo do curso e “Ao período de concessão dos recursos orçamentários destinados pela SETEC/MEC” (CEFET, acesso em 29 jun. 2009).

Segundo esse documento, que visa regulamentar o funcionamento do Programa de Assistência Estudantil de Fomento ao Estudo para Alunos do PROEJA no âmbito do CEFET-RN, o objetivo da assistência é

[...] contribuir para a permanência do estudante no CEFET-RN e para a melhoria do seu desempenho acadêmico, por meio da concessão de auxílio financeiro para manutenção de seus estudos, visando o custeio complementar de despesas com transporte, alimentação e aquisição de material didático. (CEFET, acesso em 29 jun. 2009).

O documento regulamentador do CEFET-RN informa ainda que o benefício só é concedido aos estudantes com matrícula e frequência regulares nos cursos do PROEJA.

Segundo informações obtidas no *site* do Ministério da Educação (BRASIL, acesso em 29 jun. 2009), atualmente o PROEJA vem sendo ofertado em 23 Estados do território brasileiro⁷⁴ através da rede federal. O MEC informa ainda que, em relação ao PROEJA:

A expectativa é abrir 60 mil matrículas com um investimento de R\$ 398 milhões até 2011. Em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica matriculou 9.141 alunos em cursos do Proeja, num investimento de R\$ 20,9 milhões. Com a adesão dos sistemas estaduais e municipais, a meta estimada de matrículas para 2009 é de 40 mil (BRASIL, acesso em 29 jun.2009).

Em relação à oferta na rede pública estadual, o Paraná é o único Estado que iniciou a implementação dos cursos do PROEJA em 2008, embora, como mencionamos anteriormente, a oferta do Programa em escolas estaduais tenha sido regulamentada desde o ano de 2006. Conforme notícia divulgada no portal do MEC, há uma expectativa do próprio ministro da Educação, Fernando Haddad, de que outros sistemas estaduais de ensino venham a aderir ao Programa no ano de 2009⁷⁵ (BRASIL, acesso em 29 jun. 2009).

Apontam-se como desafios às escolas e aos professores, para a realização desta política, a garantia de qualidade, o alcance da permanência do aluno na escola e o uso de metodologias diferenciadas para o atendimento das necessidades desse público com características específicas.

⁷⁴ Cabe considerar que o Brasil é composto por 27 unidades federativas.

⁷⁵ Outros Estados brasileiros estão realizando encontros para discutir a possível implantação do PROEJA na rede estadual. O Estado de Alagoas, por exemplo, realizou, em 2009, seminários de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos para discutir os desafios da implantação do PROEJA (ALAGOAS, acesso em 9 dez. 2009).

Para superar esses desafios, o Documento Base do PROEJA destaca a importância de se rever o funcionamento das escolas, organizando os tempos, os espaços e os currículos escolares conforme a realidade dos alunos (BRASIL, 2007). Sobre o currículo também destaca que ele pode e deve ser reformulado tendo em vista o atendimento educacional do público jovem e adulto e a realização da integração. Nesse sentido, afirma que:

A organização curricular não está dada *a priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. (BRASIL, 2007, p. 52).

A avaliação dos alunos também merece destaque no que se refere ao objetivo de garantir a permanência dos alunos nas escolas. Com esse intuito, as avaliações devem ser realizadas de forma que

[...] não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado. (BRASIL, 2007, p. 59).

Almejando a permanência dos alunos nas escolas, o Documento Orientador da SEED-PR para o PROEJA ressalta a importância de se considerar a heterogeneidade, uma vez que os alunos possuem “[...] tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos, o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil” (PARANÁ, 2007, p. 19). Nesse sentido, o Programa, por destinar-se ao atendimento do público jovem e adulto, tem como característica “[...] a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e à motivação pela qual procuram a escola” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Outro grande desafio dessa política educacional consiste, segundo o Documento Base do Programa (BRASIL, 2007, p. 43-45), em conseguir realizar a integração pretendida nos projetos político-pedagógicos dos cursos e nas práticas educativas, integrando a epistemologia, os conteúdos e as metodologias. Como se

pretende um currículo integrado, aponta-se como necessário relacionar a teoria com a prática vivida pelos alunos, integrando o saber e o fazer.

De acordo com o Documento Orientador da SEED para o PROEJA (PARANÁ, 2007, p. 16-18), o currículo da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos deverá contemplar as dimensões teórico-metodológicas que tomam o trabalho como princípio educativo, a integração dos conhecimentos da formação geral e profissional e o tratamento dos conteúdos adequando-os ao público de jovens e adultos, privilegiando a relação teoria/prática e parte/totalidade. Deverá ainda considerar os conteúdos da área de comunicação e aqueles que se referem às determinações sociais, políticas e econômicas, bem como as relações entre ciência, cultura e sociedade.

Busca-se, assim, uma integração que valorize “[...] os saberes da formação geral e profissional e também os cotidianos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento” (PARANÁ, 2007, p. 3). Essa integração entre os conhecimentos de formação geral e profissional, não se realizam pela

[...] junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõe as áreas do conhecimento. (PARANÁ, 2007, p. 16).

De acordo com o Documento Orientador da SEED sobre o PROEJA,

O que se pretende é uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (PARANÁ, 2007, p. 19).

Ao ressaltar a integração pretendida, a Secretaria de Educação do Paraná aponta que se constitui um desafio a realização nas escolas da integração pretendida pelo PROEJA e chama atenção para o cuidado necessário para não repetir nesse Programa o histórico ensino médio fragmentado sob a denominação de ensino médio integrado.

2.3 FUNÇÕES REQUERIDAS DO PROEJA E SEU CARÁTER SOCIAL

A caracterização da política educacional do PROEJA realizada na seção anterior já nos remete aos objetivos que o Programa pretende cumprir, ou seja, suas

funções. Pretendemos, no entanto, abordar, nesta seção, tais funções de maneira mais sistemática, tomando como referencial para a análise as funções proclamadas no Documento Base do Programa que se constituem nas mesmas atribuídas à EJA através do parecer CNE/CEB nº 11/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Através da abordagem das funções que o PROEJA pretende exercer, almejamos contribuir para a compreensão das características dessa política educacional, demonstrando como seus objetivos o definem enquanto uma política social. Para o alcance desses propósitos, retomamos aspectos já explicitados anteriormente e que se encontram expressos no Documento Base do PROEJA.

Como já indicamos, o Programa pretende atender parcelas da população historicamente excluídas do sistema educacional e da sociedade, fora da idade própria para o nível de ensino cursado. Compreende-se que, através desse atendimento, o Programa estaria reparando as falhas cometidas pelo Estado em momentos anteriores onde não teria propiciado as condições para a escolarização dessa parcela da população. O PROEJA estaria realizando, assim, uma função reparadora.

A partir da oportunidade de acesso à educação, logo, da função reparadora, haveria, segundo o documento, a diminuição das desigualdades existentes entre os alunos do PROEJA e os que tiveram acesso à escolarização na idade própria.

Ao se tomar a reparação como uma das funções do Programa, o Estado estaria assumindo uma função compensatória que consiste em conceder aos jovens e adultos aquilo que lhes é de direito, porém fora da idade própria para isso. Assim o Estado visaria compensar a exclusão social a que esses jovens e adultos foram submetidos pela ausência do Estado em seu dever de lhes garantir acesso à educação na idade própria.

Destacamos aqui que, ao propor a função reparadora, o PROEJA tem em vista, dentre outros aspectos, o enfrentamento à marginalidade que vem se ampliando⁷⁶ e que é concebida como um dos efeitos destrutivos da atual fase de acumulação do capital.

⁷⁶ Conforme o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 25), os dados do Censo Penitenciário de 1995 identificavam 129.000 presos no Brasil, sendo que, em 2001, esse número foi ampliado para 222.330 presos. Apropriando-se de dados como este e de outros sobre as características da população brasileira marginalizada, o Documento Base do PROEJA revela o entendimento de que a marginalidade é consequência das desigualdades sociais e se constitui numa ameaça à ordem e

Pressupondo a diminuição das desigualdades através do acesso à escolarização, supostamente geradora de qualificação e trabalho⁷⁷, o Programa estaria exercendo a sua outra função: a equalizadora.

Esta última função ocorre juntamente com a função qualificadora do Programa, que pretende contribuir para a formação e a colocação de mão de obra no mundo do trabalho. Conforme mencionado no Documento Base, o PROEJA pretende realizar:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 17).

Com base nesta citação compreendemos que o PROEJA pretende qualificar os alunos para o exercício de profissões formais ou informais, com vínculo empregatício ou por conta própria, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela “melhoria das próprias condições de vida”, visto que a organização social não lhe garante oportunidades para isso. Esta nossa consideração é validada em virtude da seguinte afirmação do Documento Base: “O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (BRASIL, 2007, p. 33).

É a partir do pressuposto de que a elevação da escolarização e da qualificação da população urbana traz como consequência a integração social do indivíduo que estaria em condições de trabalhar e reduzir sua pobreza, contribuindo inclusive para o desenvolvimento do país, que o PROEJA compreende estar exercendo a função equalizadora.

Analisando as funções pretendidas pelo PROEJA, fica evidenciado que se pretende melhorar as condições de vida da população trabalhadora na medida em que se supõe que, através da oferta de escolarização e profissionalização, os alunos

à estabilidade necessárias para a reprodução e o avanço do capitalismo. É, portanto, um problema que precisa ser amenizado para a reprodução do próprio sistema.

⁷⁷ Podemos observar aqui que o Documento Base do PROEJA também propala as funções dessa política educacional embasado na teoria do capital humano, anteriormente comentada neste trabalho.

terão condições de gerar renda. Ao conseguir realizar esse objetivo, o PROEJA estaria, em certa medida, atendendo às demandas sociais de escola, trabalho e renda, que se constituem em pressões exercidas pela classe trabalhadora ao Estado.

Por outro lado, ao realizar esses objetivos, o PROEJA também estaria contribuindo para a manutenção das condições necessárias à produção e à reprodução do capitalismo na medida em que mantém a coesão social -- visto que atende a algumas demandas dos trabalhadores --, perpetua as desigualdades sociais mantendo a divisão social do trabalho, garante a sobrevivência e estimula o consumo dos trabalhadores através da renda e aumenta a produtividade do trabalhador, agora com domínio de conhecimentos e de técnicas que aumentam e melhoram o processo produtivo.

Como se observa, através do PROEJA o Estado pretende exercer uma mediação entre os interesses de classes sociais antagônicas, fato este que caracteriza o Programa enquanto uma política social⁷⁸.

O reconhecimento das funções sociais desempenhadas pelo PROEJA traduz ainda o caráter de uma política social focalizada⁷⁹ que, como já mencionamos, pretende atender especificamente ao público jovem e adulto que não teve acesso à escolarização na idade própria.

Reafirmando as características das políticas sociais, vimos que elas são necessárias como formas de intervenção estatal para

Salvaguardar a população carente contra graves privações físicas, oferecendo um mínimo de meios de sustento. Uma espécie de renda mínima que varia de Estado para Estado. Os próprios liberais reconhecem que dessa forma a atividade econômica estaria sendo estimulada com o dinheiro público recolhido dos impostos e através do consumo pessoal, este

⁷⁸ Estamos tomando as políticas sociais como resultado da luta de classes, sendo concedidas conforme a força dos movimentos das classes dominadas que anseiam por melhores condições de vida, acesso aos bens e às riquezas socialmente produzidas (FALEIROS, 1986). A política social é, portanto, uma estratégia fundamental para a manutenção do capitalismo, visto que, através delas, o Estado protege, financia e suporta os efeitos destrutivos do capital, principalmente em sua atual fase monopolista. (FALEIROS, 1980).

⁷⁹ As políticas sociais focalizadas podem ser melhor compreendidas a partir de Faleiros, quando afirma que "[...] principalmente, em função de certas categorias de população que as políticas sociais são apresentadas: os grupos-alvo, classificados ora por idade (crianças, jovens, velhos), ora por critérios de normalidade/anormalidade (doentes, excepcionais, inválidos, psicóticos, mães solteiras, desadaptados sociais, delinquentes, etc.). Esse tipo de classificação das populações-alvo das políticas sociais, ao mesmo tempo em que as divide, fragmenta, tem por objetivo controlá-las e realizar uma etiquetagem que as isola e as caracteriza como tal" (Idem, p. 57).

mesmo dinheiro acabaria sendo acumulado de forma privada pelos capitalistas. (GENNARI, s.d.; p. 6).

Observa-se, então, que as políticas sociais visam fortalecer o Estado e garantir as condições de reprodução das classes dominantes, fato esse que não as torna desnecessárias para os trabalhadores, que, através das políticas sociais, obtêm o mínimo à sua sobrevivência e humanização, resgatando inclusive parte da riqueza produzida que lhe foi expropriada⁸⁰. Nesse sentido, as políticas sociais, mesmo sendo “concedidas”, não passam de uma compensação da expropriação a qual os trabalhadores são cotidianamente submetidos (FALEIROS, 1986).

As políticas sociais são, conforme afirmou Faleiros, uma compensação do que foi expropriado do trabalhador, isso porque oferecem o mínimo do que é requerido, não atendendo plenamente às demandas sociais da classe dominada. Dessa forma, a política social cumpre seu caráter mediador dos conflitos entre capital e trabalho, mantendo as condições para a reprodução do sistema capitalista. Em outras palavras, nas políticas sociais

As exigências mais genéricas, como aquelas para suprir necessidades sociais mais prementes, como as de educação e de saúde elementar, saneamento, moradia, etc., acabam não se realizando de forma plena, dadas as determinações estruturais que o impedem. Tal situação só poderia ser superada com a própria superação da exploração imposta pela reprodução do capital; eis a questão nódica que se põe. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 70).

A compreensão dos limites da política social em efetivar os objetivos aos quais se propõe move o objetivo deste trabalho, que se constitui em avaliar o processo de implementação do Programa na rede pública estadual de municípios do Oeste do Paraná. Compreendendo também que os embates entre as classes podem levar uma política social a efetivar-se em maior ou menor grau para o atendimento da classe à qual se destina, ou seja, aos trabalhadores, entendemos que se faz necessário conhecer como essa política educacional e social vem se efetivando e quais são os determinantes que levaram o Estado a implementá-la.

O caráter social do PROEJA demonstra alguns dos múltiplos determinantes que contribuíram para a formulação do Programa. Com o objetivo de aprofundarmos

⁸⁰ As políticas sociais são inerentes ao sistema capitalista e expressão das desigualdades entre as classes. São, portanto, “[...] parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório e permanente” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

o conhecimento desses determinantes e as reflexões iniciadas no primeiro capítulo deste estudo, pretendemos apresentar, na seção que segue, as identificações que evidenciamos até o momento entre o PROEJA e a política econômica, social e educacional pretendida pelo Estado brasileiro e pelos organismos internacionais.

2.4 A ARTICULAÇÃO DAS FUNÇÕES DO PROEJA COM AS PRETENSÕES DO ESTADO BRASILEIRO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Nesta seção pretendemos demonstrar a forte atuação que os organismos internacionais têm exercido na definição da política educacional do PROEJA, assim como vem ocorrendo com outras políticas sociais implementadas no Brasil⁸¹.

Compreendendo as ligações existentes entre as funções pretendidas pelo PROEJA e as pretensões dos organismos internacionais para as políticas sociais implementadas no Brasil, almejamos ter subsídios que colaborem para uma posterior avaliação do Programa em municípios da região Oeste do Paraná.

Para a compreensão das relações que o PROEJA estabelece com os organismos internacionais, faz-se necessário, no entanto, compreender, mesmo que em linhas gerais, o significado dessas instituições e como historicamente elas vêm interferindo nas políticas econômicas e sociais brasileiras.

Esses organismos Internacionais, como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO, são representantes da hegemonia norte-americana, que, a partir da Conferência de Bretton Woods⁸², realizada em 1944, passaram a exercer relevante papel na definição dos rumos do capitalismo mundial, criando os organismos internacionais para conduzirem a efetivação dos propósitos norte-americanos nos países periféricos (SILVA, 2002, p. 10). O Banco Mundial, em específico, tem como papel intermediar a concessão de empréstimos financeiros.

O Banco Mundial tornou-se um dos principais agentes financeiros de intermediação das políticas hegemônicas dos Estados Unidos e passou a ser o

⁸¹ Ressaltamos que o estudo da intervenção dos organismos internacionais nas políticas do país não se constitui nosso objeto de estudo. Consideramos, no entanto, necessário mencionar a articulação existente entre os organismos internacionais e os objetivos do PROEJA, tendo em vista que o Programa recebe financiamento dessas instituições.

⁸² De acordo com Fiori (2001), o acordo de Bretton Woods durou até o fim da Guerra Fria (1989), sendo que a partir dele houve o fim do padrão ouro e a definição do dólar como moeda-peso. Essa mudança levou os EUA a sugar riqueza financeira através do manejo da moeda que não obedece a nenhum padrão, somente ao poder norte-americano.

principal financiador das políticas econômicas, sociais e educacionais do Brasil que, desde o período colonial, estabelecia relações de articulação, de subordinação e de dependência com os países de capitalismo hegemônico, ocasionando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil sempre submisso ao desenvolvimento do capital em escala mundial (XAVIER, 1990), devido, inclusive, à incapacidade do país em saldar suas dívidas externas e à necessidade de realizar novos empréstimos para executar projetos governamentais⁸³ (SILVA, 2002).

Para receber o financiamento necessário para as políticas sociais, o Estado brasileiro necessita da aprovação de seus projetos a partir dos critérios estabelecidos pelo Banco Mundial. Com a intenção de obter o recurso necessário para a efetivação de políticas educacionais, o governo federal e os estaduais reorganizam os projetos para que atendam não somente às demandas sociais, mas, principalmente, às exigências desses organismos internacionais, consentindo com elas, conforme já evidenciamos (Idem).

Devido a esse consenso entre os interesses das elites internacionais e nacionais, as políticas educacionais de nosso país têm sido historicamente encaminhadas “[...] em conexão com as alterações econômicas e políticas de ordem nacional e internacional” (SILVA, 2002, p. 16).

Desse modo, o processo de reestruturação produtiva e suas consequências sociais justificam a implantação e a implementação de políticas sociais com o principal intuito de reduzir as desigualdades sociais, como prevê o PROEJA.

⁸³ Estamos entendendo que a condição de submissão do Brasil aos países de capitalismo central se deve ao consentimento das elites dirigentes internas com os propósitos de intervenção e exploração das elites externas no país, pois “Se aparentemente os setores dominantes internos sofriam a espoliação externa, na realidade a exploração das riquezas nacionais se processava às custas das camadas trabalhadoras e da população destituída em geral, submetidas a uma dupla expropriação. Isso foi possível porque a exploração externa permanente das riquezas do país sempre partilhou, estrategicamente, a monopolização do excedente econômico com os agentes internos privilegiados” (XAVIER, 1990, p. 52). Nesse sentido, podemos afirmar que, no Brasil, há uma submissão consentida, pois “Os efeitos da subordinação econômica do país, em todas as fases, sempre foram agravados pelo apoio e pela cumplicidade das classes dominantes nacionais. As elites no poder sempre acabaram por reforçar, nos diferentes estádios do nosso avanço capitalista, a posição dependente e subalterna do país (Idem). Reafirmando o explicitado por Xavier, Silva declara que “Na sociedade brasileira, os diferentes períodos histórico-econômicos e as políticas sociais estiveram subordinados ao processo de acumulação de capital externo. Nas duas últimas décadas, houve explícita intervenção político-ideológica e financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas decisões econômicas e sociais do país, avalizada pelo consentimento do governo federal e das elites dirigentes” (SILVA, 2002, p. 124-125). A respeito da subordinação consentida das elites dirigentes do Brasil com as intervenções dos países de capitalismo hegemônico, sugerimos ainda a leitura de FIORI (2001).

Conforme esperamos ter demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, as mudanças ocorridas com a passagem do regime de acumulação fordista para o de acumulação flexível, também denominado de reestruturação produtiva, trouxeram o agravamento das condições sociais da classe trabalhadora.

O aumento das desigualdades tem ocorrido entre as nações e entre a população de um mesmo país, como é o caso do Brasil, demonstrando o descompasso existente entre o desenvolvimento capitalista e o desenvolvimento humano e social da população trabalhadora.

Considerando essa realidade de consentimento entre as elites internas e externas e de aumento das desigualdades sociais, compreendemos que políticas como o PROEJA estão sendo elaboradas a partir das demandas sociais, conhecidas interna e externamente, e tomadas como necessárias para o chamado “alívio da pobreza”⁸⁴, que tem em vista, sobretudo, a perpetuação da ordem social vigente.

A preocupação do PROEJA em relação à população jovem e adulta socialmente excluída é compartilhada pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro, os quais apresentam o aumento dos índices de pobreza entre os jovens, conforme explicitado nos seguintes dados de 1998 a 2001: “A incidência da pobreza entre os jovens aumentou (o percentual de pobres com menos de 24 anos se elevou de 36% para 39% do total) [...]” (BANCO MUNDIAL e CFI, 2003, p. 4).

Embora esses dados antecedam a implantação do PROEJA, eles se constituem numa problemática atual, visto que o Programa, além de compreender a educação como importante para a empregabilidade e, logo, para a redução da pobreza, almeja funcionar como um mecanismo de contenção da marginalidade.

A necessidade de reduzir a pobreza para conter a marginalidade encontra-se expressa em documento do Banco Mundial, que trata sobre o Brasil:

O conseqüente aumento da criminalidade e da violência nas áreas urbanas ameaça a qualidade de vida e prejudica a confiança no governo e nas instituições públicas. Esses fatores sugerem um crescente enfoque na redução da pobreza urbana. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 5).

A função compensatória do Estado a ser exercida pelo PROEJA diz respeito à necessidade de reforma e de modernização do Estado na década de 1990, assunto também já abordado no primeiro capítulo. Conforme demonstra o

⁸⁴ Expressão utilizada por: LEHER (1998).

documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, o Estado deve, além de outras responsabilidades, “[...] estabelecer maior grau de igualdade entre os cidadãos” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 39).

Ao se constituir como uma política social focalizada, o PROEJA adquire uma função estratégica para o crescimento econômico e para a redução da pobreza, conforme prevê a política estatal brasileira, pois, como indica um documento de estudo do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: “[...] a combinação de crescimento econômico sustentado, mesmo que a taxas não muito elevadas, com políticas sociais focalizadas, [...] pode ter efeitos poderosos sobre a redução da pobreza” (LEVY e VILELA, 2006, p. 9).

Segundo o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, as políticas sociais focalizadas permitem que a “[...] transferência de um volume relativamente limitado de recursos tenha um significativo impacto sobre a desigualdade e a pobreza” (Idem, p. 32).

Os organismos internacionais e o Estado brasileiro compreendem, tal como no Documento Base do PROEJA, que o acesso desigual à educação seria o fator responsável pelas desigualdades sociais e econômicas e, logo, que o acesso à educação seria capaz de resolver essas desigualdades. Tal concepção encerra o entendimento de que o crescimento econômico é fator de desenvolvimento social e encontra sustentação, por exemplo, no seguinte documento do Banco Mundial e da Corporação Financeira Internacional (CFI):

[...] a sociedade brasileira ainda é uma das mais desiguais do mundo: um por cento da população recebe 10% da receita monetária total – a mesma parcela cabe aos 50% mais pobres. Análises mostram que a disparidade de renda no Brasil decorre basicamente do acesso desigual à educação e de uma grande valorização da mão-de-obra qualificada [...]. (BANCO MUNDIAL; CFI, 2003, p. 14).

O que se evidencia é que, além de a educação ser um dos meios de implementação de políticas sociais focalizadas, também é compreendida como estratégica para a diminuição das desigualdades, ou seja, para o alcance da equidade, pois, conforme evidenciado pela CEPAL e pela UNESCO, “[...] o caráter central da educação e da geração de conhecimento constitui fundamento básico da

proposta da CEPAL para a transformação produtiva com equidade” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 8).

Segundo a CEPAL e a UNESCO, a educação contribuiria para o alcance da equidade numa sociedade mais produtiva, ao fornecer aos indivíduos conhecimentos que possibilitassem o aprimoramento dos meios de produção (maquinários) e da força produtiva (qualificação do trabalhador), aumentando, assim, o lucro para os empresários que, conseqüentemente, poderiam gerar mais emprego e renda, oferecendo condições para que o trabalhador qualificado ingressasse no mercado de trabalho, melhorando suas condições de vida.

Da mesma forma que a função reparadora, a função equalizadora requerida do PROEJA também é uma exigência feita ao Estado pelos organismos internacionais, pois, como consta em documento do Banco Mundial:

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de falta do mercado. Os mercados competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente inaceitável. Algumas pessoas de poucos meios podem ficar sem recursos suficientes para lograr um padrão de vida razoável. E pode tornar-se necessária ação do governo para proteger os grupos vulneráveis. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 29).

Essa proteção dos grupos vulneráveis exercida pelo Estado fornece elementos para a compreensão da educação como um instrumento de inserção social, pois, através da transmissão de conhecimentos gerais e/ou através da qualificação, a educação é entendida, pelo Banco Mundial, como redentora dos problemas sociais, ao indicar que: “Melhores resultados educacionais proporcionam mais oportunidades, reduzem as desigualdades de renda, criam postos de trabalho e geram crescimento ao longo do tempo” (BANCO MUNDIAL e CFI, 2003, p. 13).

A elaboração e a execução de políticas sociais com as pretensões do PROEJA demonstram a articulação das políticas nacionais com as políticas econômicas e sociais hegemônicas, justificando o financiamento das atividades educativas brasileiras pelos bancos internacionais.

Embora tenhamos apontado as articulações do PROEJA com as políticas hegemônicas, não estamos pretendendo dizer que a educação nacional é refém dos interesses econômicos internacionais, pois, ainda que exista, como diria Silva (2002), um processo de intervenção, há também um movimento das elites internas que consentem e que, deste modo, ajudam a produzir e a caracterizar as políticas educacionais que são aqui implementadas. Por outro lado, como já mencionamos,

consideramos que as políticas sociais são campos de tensão e se constituem em objetos de disputa entre as classes sociais e possuem a sua razão de existência nas demandas trazidas pelas reivindicações dos trabalhadores.

As políticas sociais são produzidas nas relações materiais vivenciadas na sociedade capitalista, sendo, portanto, de origem econômica e social, assim como as ações dos organismos internacionais e do Estado brasileiro que formulam e implementam essas políticas.

Compreendendo as características que definem o PROEJA em seus diferentes aspectos e as articulações que exerce com os interesses do Estado e dos organismos internacionais, abordaremos, no próximo capítulo, as características econômicas e sociais dos municípios do Oeste paranaense que ofertam o PROEJA na rede pública estadual, respectivamente nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira, tendo em vista conhecer a realidade onde o programa se insere, com o intuito de obter elementos que contribuam para a avaliação da implementação do Programa nessas localidades.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ QUE IMPLEMENTARAM O PROEJA: CASCAVEL, FOZ DO IGUAÇU E MEDIANEIRA

INTRODUÇÃO

A fim de avaliar a implementação do PROEJA nos municípios da região Oeste do Paraná nos anos de 2008 e 2009, buscamos, neste capítulo, caracterizar econômica e socialmente os municípios da região Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA na rede pública estadual, a saber, as cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira.

Para a caracterização dos municípios pesquisados organizamos o capítulo em quatro seções. Na primeira apresentamos as características econômicas e sociais do município de Cascavel, na segunda as características de Foz do Iguaçu e, na terceira, de Medianeira, sendo que, na quarta seção, procuramos realizar uma análise das características apresentadas pelos municípios.

Nas três primeiras seções que compõem o capítulo, a caracterização dos municípios é realizada a partir de dados coletados junto ao *site* do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), considerados relevantes para o objetivo deste estudo. Há, nestas seções, uma subseção que apresenta dados que caracterizam a situação educacional dos municípios.

Na última seção do capítulo procuramos realizar uma análise mais detalhada de todos os municípios, comparando-os entre si e analisando-os a partir de algumas características do Estado do Paraná e do Brasil.

A análise realizada nesta seção justifica-se por compreendermos que, devido ao fato de as cidades estudadas estarem geograficamente próximas umas das outras, elas possuem características semelhantes que precisam ser melhor conhecidas. Ocorre, porém, que, ainda que estejam próximas umas das outras, as cidades estudadas também possuem especificidades que as diferenciam entre si e que necessitam ser consideradas quando da avaliação do PROEJA.

Na leitura das seções e subseções que se seguem poderá ser evidenciada a apresentação de dados coletados em diferentes datas, tanto no que se refere aos

dados dos municípios quanto aos do Paraná e do Brasil. Somos conscientes das divergências nas datas, porém não foi possível utilizar dados coletados no mesmo período, visto que tanto o IPARDES quanto o IBGE, que utilizamos para coletar as informações sobre o país⁸⁵, realizam suas coletas em períodos diferentes. Assim não nos foi possível, em todos os aspectos evidenciados, a utilização de dados que se referissem a um mesmo ano, em razão da inexistência desses dados assim uniformizados.

Consideramos, no entanto, que, mesmo com as discrepâncias nas datas de coleta dos dados, eles se constituem como importantes elementos para a caracterização dos municípios da região Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA.

Interessa-nos, então, traçar um panorama da realidade econômica e social em que os cursos do PROEJA se inserem, com o intuito de trazer elementos que auxiliem para a avaliação da implementação do Programa na região do Oeste paranaense, avaliação esta que se constitui no objetivo deste trabalho. Por esta razão, realizamos algumas comparações entre os dados, ainda que, em alguns casos, essa comparação não seja considerada estatisticamente adequada, visto que a análise dos dados evidencia alguns aspectos da realidade dos municípios.

Almejamos que os dados evidenciados neste capítulo forneçam elementos para a posterior análise da vinculação que os municípios abrangidos na pesquisa possuem com o processo de reestruturação produtiva mundial e brasileiro e para o entendimento das demandas sociais e econômicas advindas de tal processo, demandas que consideramos que podem ser os determinantes da implementação dos cursos do PROEJA na região.

⁸⁵ Apenas quando nos referimos à taxa de pobreza do Brasil utilizamos um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas, isso devido à inexistência de dados claros sobre esse aspecto no IBGE.

3.1 AS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

Os dados oficiais do censo demográfico de 2000 do IBGE demonstrados pelo IPARDES informam que o município de Cascavel possuía, naquela época, uma população de 245.369 pessoas⁸⁶, que, conforme a faixa etária e o sexo, assim se constituíam (IPARDES, 2009a):

TABELA 1 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - CASCAVEL - PR - 2000

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Menores de 1 ano	2.242	2.306	4.548
De 1 a 4	9.477	9.445	18.922
De 5 a 9	12.780	12.436	25.216
De 10 a 14	12.774	12.349	25.123
De 15 a 19	12.261	12.574	24.835
De 20 a 24	11.123	11.832	22.955
De 25 a 29	10.326	11.326	21.652
De 30 a 34	10.187	11.201	21.388
De 35 a 39	9.233	10.304	19.537
De 40 a 44	7.601	8.493	16.094
De 45 a 49	6.364	6.680	13.044
De 50 a 54	4.804	4.911	9.715
De 55 a 59	3.437	3.601	7.038
De 60 a 64	2.490	2.853	5.343
De 65 a 69	1.859	2.189	4.048
De 70 a 74	1.330	1.519	2.849
De 75 a 79	760	909	1.669
De 80 anos e mais	586	807	1.393
TOTAL	119.634	125.735	245.369

FONTE: IPARDES (2009a)

A tabela indica que, isoladamente, a faixa etária com maior número de pessoas em Cascavel era a de crianças de 5 a 9 anos e crianças e adolescentes de 10 a 14 anos. Com base nessa constatação e na análise geral da tabela que mostra

⁸⁶ No ano de 2009, o município de Cascavel possuía uma população estimada de 296.254 pessoas, segundo dados do IPARDES (2009a). Ainda de acordo com o censo demográfico do ano de 2000, a população residente no Estado do Paraná era de 9.563.458 pessoas (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). A população residente no Brasil nesse período correspondia a 169 872 856 pessoas (IBGE, acesso em 11 nov. 2009).

que a maioria da população se encontrava na faixa etária até 39 anos, podemos afirmar que a população de Cascavel era composta, em sua maioria, por jovens e adultos.

O grau de urbanização do município de Cascavel era de 93,20% de acordo com dados de 2000, indicando que o município já tinha, na época, a maioria do seu território constituído pela cidade e que a maioria da população residia nela, como demonstrado na tabela abaixo (IPARDES, 2009a):

TABELA 2 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - CASCABEL - PR - 2000

TIPO DE DOMICÍLIO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Urbano	110.916	117.757	228.673
Rural	8.718	7.978	16.696
TOTAL	119.634	125.735	245.369

FONTE: IPARDES (2009a)

Da população residente na cidade⁸⁷, a maioria era do sexo feminino, enquanto que, no meio rural, a maioria dos habitantes era do sexo masculino⁸⁸.

Os dados de 2000 indicam que existiam 48.361 pessoas vivendo em situação de pobreza⁸⁹ no município de Cascavel, sendo que, entre essas pessoas, havia 12.100 famílias (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Considerando o número oficial da população e o número oficial de pessoas pobres – ambos os dados do ano de 2000 –, podemos afirmar que, aproximadamente, 19,70% da população residente

⁸⁷ Dados de 2008 indicavam que havia no município 83.932 residências com energia elétrica, 77.483 abastecidas com água e 42.327 residências com atendimento de esgoto (IPARDES, 2009a). No Brasil, os dados de 2007 evidenciam que 98,2% dos domicílios possuem energia elétrica, 83,3% possuem abastecimento de água e 73,6% possuem esgotamento sanitário adequado (IBGE, acesso em 12 nov. 2009b). Considerando que os dados que temos disponíveis sobre a quantidade de residências no município de Cascavel datam do ano de 2000, quando havia 67.887 domicílios particulares ocupados (IPARDES, 2009a), podemos concluir, se consideramos os domicílios formalmente constituídos e contados pelo IPARDES, que praticamente todas as residências possuem energia elétrica e abastecimento de água, sendo, no entanto, que mais de 25.560 residências não possuem atendimento de esgoto.

⁸⁸ No Estado do Paraná, o grau de urbanização corresponde a 81,40%, demonstrando que a maioria da população também reside nas cidades, sendo que no meio urbano existem mais pessoas do sexo feminino e, no meio rural, do sexo masculino (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009a). Essa tendência também é observada no Brasil (IBGE, acesso em 11 nov. 2009).

⁸⁹ Segundo informações do IPARDES, as pessoas em situação de pobreza foram consideradas como aquelas que possuem “[...] renda familiar *per capita* de até 1/2 salário mínimo. Os dados referentes à Situação de Pobreza são provenientes dos microdados do Censo Demográfico (IBGE) e das Tabulações especiais feitas pelo Ipardes” (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Informamos ainda que o salário mínimo, em 2000, correspondia a R\$ 151,00, sendo então que meio salário mínimo correspondia a R\$ 75,50 (GUIA TRABALHISTA, acesso em 7 nov. 2009).

no município de Cascavel possuíam renda de até meio salário mínimo, embora a taxa de pobreza apontada pelo IBGE/IPARDES (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b) no ano de 2000 fosse de 17,03%⁹⁰.

A População Economicamente Ativa (PEA) do município de Cascavel correspondia, no ano de 2000, a 122.737 pessoas, sendo que a maior parte da mão de obra se encontrava na cidade e era composta pelo sexo masculino, como consta na tabela a seguir (IPARDES, 2009a):

TABELA 3 - POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) SEGUNDO ZONA E SEXO - CASCATEL - PR - 2000

URBANA	RURAL	MASCULINO	FEMININO	PEA TOTAL
115.462	7.275	71.979	50.758	122.737

FONTE: IPARDES (2009a)

Do total da PEA, 105.508 pessoas correspondiam à população oficialmente ocupada, conforme demonstram os dados de 2000 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Isso significa que o número de pessoas consideradas pelo IBGE em idade apropriada⁹¹ para exercer trabalhos remunerados era superior ao número de pessoas que efetivamente exercia alguma ocupação formal ou informal naquele período.

O número de empregos informado pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)⁹² em 2008 foi de 75.431 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Considerando que o total de pessoas oficialmente ocupadas era aproximadamente

⁹⁰ A taxa de pobreza no Paraná, segundo dados do IBGE/IPARDES no ano de 2000 era de 20,87% (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Sobre o Brasil, o primeiro estudo sobre a pobreza brasileira realizada pela Fundação Getúlio Vargas demonstra que a pobreza aumentou do ano de 2002 para 2003, passando de 26,23% para 27,26% respectivamente (FGV, acesso em 20 dez. 2009). Essas porcentagens foram obtidas considerando “[...] uma linha de miséria correspondente a R\$ 108,00 mensais, com base numa cesta de alimentos que garante o consumo diário de 2.228 calorias, nível recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)” (Idem).

⁹¹ A População em Idade Ativa (PIA) “Compreende a população economicamente ativa e a população não economicamente ativa” (IBGE, acesso em 20 dez. 2009), sendo que a população economicamente ativa “Compreende o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada [...]” (Idem) e a população não economicamente ativa corresponde “As pessoas não classificadas como ocupadas ou desocupadas” (Idem). São consideradas como PIA todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade (IBGE, 2004, p. 4).

⁹² Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) é uma declaração obrigatória que deve ser feita pelos empregadores ao Ministério do Trabalho e Emprego. Segundo o artigo 3º da Portaria nº 1.207, de 31 de dezembro de 2008, “O empregador, ou aquele legalmente responsável pela prestação das informações, deverá relacionar na RAIS de cada estabelecimento, os vínculos laborais havidos ou em curso no ano-base [...]” (BRASIL, acesso em 16 nov. 2009).

105.508, como demonstramos anteriormente através dos dados disponíveis do ano de 2000, podemos afirmar que, deste total, cerca de 30.077 pessoas não estavam empregadas em trabalhos formais, o que correspondia a, aproximadamente, 28,51% da população ocupada trabalhando em atividades informais e 71, 49% com empregos de carteira assinada⁹³.

A população que se encontrava ocupada, ou seja, que exercia trabalhos formais ou informais, atuava nas seguintes atividades econômicas no ano de 2000 (IPARDES, 2009a):

TABELA 4 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - CASCABEL - PR - 2000

ATIVIDADES ECONÔMICAS	Nº DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e pesca	8.027
Indústria extrativa, distribuição de eletricidade, gás e água	645
Indústria de transformação	13.424
Construção	8.014
Comércio, reparação de veículos automotivos, objetos pessoais e domésticos	24.891
Alojamento e alimentação	4.452
Transporte, armazenagem e comunicação	6.524
Intermediações financeiras, ativ. imobiliárias, aluguéis, serv. prestados a empresas	7.226
Administração pública, defesa e seguridade social	5.084
Educação	5.501
Saúde e serviços sociais	3.825
Outros serviços coletivos sociais e pessoais	4.146
Serviços domésticos	8.953
Atividades mal definidas	4.796
TOTAL	105.508

FONTE: IPARDES (2009a)

Observamos, nessa tabela, que a maioria da população ocupada atuava no comércio e na reparação de veículos automotivos e de objetos pessoais e domésticos⁹⁴, totalizando 24.891 pessoas, o que correspondia a, aproximadamente,

⁹³ No Estado do Paraná, a população ocupada no ano de 2000 correspondia a 4.055.763 pessoas, sendo que se encontravam empregadas em atividades formais no ano de 2008, 2.503.927 pessoas (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009a).

⁹⁴ Todas essas atividades econômicas estão inseridas no setor de serviços ou setor terciário, pois “O *setor terciário* abrange os serviços em geral: comércio, armazenagem, transportes, sistema bancário, saúde, educação, telecomunicações, fornecimento de energia elétrica, serviços de água e esgoto e administração pública” (SANDRONI, 1994, p. 323, grifos do autor). Os outros setores básicos na economia de um país são o primário e o secundário. “O *setor primário* reúne as atividades agropecuárias e extrativas (vegetais e minerais). O *setor secundário* engloba a produção de bens físicos por meio da transformação de matérias primas, realizada pelo trabalho humano

23,59% da população ocupada. A segunda atividade econômica que mais ocupava a população do município de Cascavel era a indústria de transformação⁹⁵, onde se encontravam ocupadas 13.424 pessoas, o que equivalia a, aproximadamente, 12,72% da população ocupada. A terceira atividade que mais ocupava a população do município eram os serviços domésticos, com 8.953 pessoas, equivalendo a, aproximadamente, 8,48 % da população ocupada.

Do total da população ocupada, os que estavam trabalhando em atividades formais no ano de 2008 atuavam nos seguintes setores (IPARDES, 2009a):

TABELA 5 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - CASCAVEL - PR - 2008 (Continua)

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECIMENTOS	EMPREGOS
Indústria de extração de minerais	4	59
Indústria de produtos minerais não metálicos	40	423
Indústria metalúrgica	141	1.040
Indústria mecânica	64	1.024
Indústria de materiais elétricos e de comunicação	12	176
Indústria de materiais de transporte	26	1.268
Indústria da madeira e do mobiliário	107	1.165
Indústria do papel, papelão, editorial e gráfica	71	931
Indústria da borracha, fumo, couros, peles, prod.sim.e ind.diversa	36	296
Indústria química,prod.farmac.,veterin.,perf.,sabões,velas e mat.plást.	76	1.520

com o auxílio das máquinas e ferramentas: inclui toda a produção fabril, a construção civil e a geração de energia” (SANDRONI, 1994, p. 323, grifos do autor).

⁹⁵ A indústria de transformação corresponde ao “Setor da produção industrial voltado para a transformação de matérias-primas em bens, distinguindo-se, portanto, da produção agrícola e da indústria extrativa vegetal e mineral. Abrange todos os momentos da produção industrial: matérias-primas elaboradas (aço), bens de capital (máquinas-ferramentas, auto-peças) e bens de consumo (automóveis, roupas). Inclui-se nessa categoria a produção agroindustrial, como açúcar, sucos e beneficiamento de produtos agrícolas (SANDRONI, 1994, p. 171). No caso do município de Cascavel, uma indústria de transformação relevante para a região é a Indústria de Produção de Equipamentos e Implementos Agrícolas, como veremos mais à frente.

TABELA 5 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - CASCAVEL - PR - 2008 (Conclusão)

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECIMENTOS	EMPREGOS
Indústria têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos	111	1.559
Indústria de calçados	4	51
Indústria de produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico	121	5.982
Serviços industriais de utilidade pública	12	75
Construção civil	489	5.401
Comércio varejista	2.937	16.830
Comércio atacadista	475	5.349
Instituições de crédito, seguro e de capitalização	118	1.538
Administradoras de imóveis, valores mobil., serv. técn. profis., aux. ativ. econ.	735	4.787
Transporte e comunicações	387	4.868
Serviços de alojamento, alim., reparo, manut., radiodifusão e televisão	753	4.458
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	385	3.033
Ensino	120	3.899
Administração pública direta e indireta	11	6.478
Agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca	537	3.221
TOTAL	7.772	75.431

FONTE: IPARDES (2009a)

Analisando a tabela anterior, percebemos que a atividade econômica que mais empregava a população do município de Cascavel era o comércio varejista, responsável por 16.830 empregos, portanto, aproximadamente, 22,31%. A segunda atividade econômica que empregou mais pessoas foi a indústria de transformação, com 15.435 empregos, correspondendo a, aproximadamente, 20,46% dos empregos no município⁹⁶. A terceira atividade econômica que mais empregou a população foi a administração pública direta e indireta, com o total de 6.478 empregos, correspondendo a, aproximadamente, 8,58 % dos empregos do município.

O setor econômico com maior rentabilidade no município de Cascavel, de acordo com o Valor Adicionado Fiscal (VAF)⁹⁷ do município, pelos valores que cada atividade transfere ao Estado em forma dos impostos de Imposto sobre Circulação

⁹⁶ Consideramos, para o cálculo dos empregos na indústria de transformação de Cascavel, todas as indústrias constantes na tabela acima, exceto a indústria de extração de minerais, que pertence ao setor primário da economia e os serviços industriais de utilidade pública, pois compreendemos que é uma atividade econômica pertencente ao setor terciário.

⁹⁷ O Valor Adicionado Fiscal (VAF) é um indicador econômico-contábil utilizado pelo Estado para calcular o índice de participação municipal no repasse de receita do ICMS e do IPI. É apurado pela Secretaria de Estado de Fazenda com base em declarações anuais apresentadas pelas empresas estabelecidas nos respectivos municípios (SEFA, acesso em 20 dez. 2009).

de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) e Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), era o setor de comércio e serviços. Conforme demonstramos abaixo, o VAF do município de Cascavel indica que (IPARDES, 2009a):

TABELA 6 - VALOR ADICIONADO FISCAL SEGUNDO OS RAMOS DE ATIVIDADES - CASCATEL - PR - 2007

RAMOS DE ATIVIDADES	VALOR (R\$ 1,00)
Produção primária	470.693.536
Indústria	564.441.769
Indústria - Simples Nacional (1)	25.624.818
Comércio / Serviços	1.157.390.368
Comércio - Simples Nacional (1)	88.030.779
Recursos / Autos	2.570.831
TOTAL	2.308.752.101

FONTE: IPARDES (2009a)

Como segundo ramo de atividade expressivo para o município de Cascavel, tínhamos a indústria, responsável por, aproximadamente, a metade dos impostos arrecadados pelo setor de comércio e serviços.

O Produto Interno Bruto (PIB)⁹⁸ *per capita* da região correspondia, no ano de 2006, a R\$ 11.370,00 (IPARDES, 2009a). Considerando esse valor do PIB *per capita*, podemos concluir que há a acumulação de riquezas por uma parcela de pessoas, ocasionando, assim, o nível de pobreza de outras, visto que, conforme indicaram os dados oficiais de 2000, já expressos anteriormente, 17,03% da

⁹⁸ O Produto Interno Bruto (PIB) "Refere-se ao valor agregado de todos os bens e serviços finais produzidos dentro do território econômico do país, independentemente da nacionalidade dos proprietários das unidades produtoras desses bens e serviços. Exclui as transações intermediárias, é medido a preços de mercado e pode ser calculado sob três aspectos. Pela *ótica da produção*, o PIB corresponde à soma dos valores agregados, líquidos dos setores primário, secundário e terciário da economia, mais os impostos indiretos, mais a depreciação do capital, menos os subsídios governamentais. Pela *ótica da renda*, é calculado a partir das remunerações pagas dentro do território econômico do país, sob a forma de salários, juros, aluguéis e lucros distribuídos, somam-se a isso os lucros não distribuídos, os impostos indiretos e a depreciação do capital e, finalmente, subtraem-se os subsídios. Pela *ótica do dispêndio*, resulta da soma dos dispêndios em consumo das unidades familiares e do governo, mais as variações de estoques, menos as importações de mercadorias e serviços e mais as exportações. Sob essa ótica, o PIB é também denominado Despesa Interna Bruta" (SANDRONI, 1994, p. 262, grifos do autor). Destacamos que o valor do PIB *per capita* do Paraná era de R\$ 13.158,00 de acordo com dados do IBGE/IPARDES no ano de 2006 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b) e o valor do PIB brasileiro *per capita* no mesmo ano era de R\$ 12.688,00 (IBGE, acesso em 12 nov. 2009b).

população do município se encontra em situação de pobreza, tendo uma renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo mensal⁹⁹.

Outros dados que auxiliam na caracterização da situação econômica e social do município de Cascavel estão expressos pelo índice de GINI¹⁰⁰, pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁰¹ e pelo Índice Ipardes de Desempenho Municipal (IPDM)¹⁰².

Assim temos que, no ano de 2000, o índice de GINI do município de Cascavel era de 0,590¹⁰³ e o IDH correspondia a 0,810¹⁰⁴ (IPARDES, 2009a). As especificidades do IDH do município encontram-se expressas na tabela abaixo (IPARDES, 2009a):

⁹⁹ No ano de 2006, o salário mínimo era de R\$ 350,00, correspondendo a sua metade a R\$ 175,00. Comparando esse valor com o valor do PIB *per capita* podemos ter uma noção aproximada da desigualdade na distribuição das riquezas produzidas pelo município.

¹⁰⁰ O Coeficiente de Gini é uma “Medida de concentração, mais freqüentemente aplicada à renda, à propriedade fundiária e à oligopolização da indústria” (SANDRONI, 1994, p. 57). É um índice bastante utilizado para calcular a desigualdade de distribuição de renda, sendo que, ao se aproximar de 1,0, reflete o aumento da concentração e ao se aproximar ou ser igual a 0, indica a distribuição igualitária dos bens socialmente produzidos. “Os valores do coeficiente de Gini variam portanto entre 1 e 0; quanto mais próximos de 1,0 for o coeficiente, maior será a concentração na distribuição de qualquer variável, acontecendo o contrário à medida que esse coeficiente se aproxima de 0” (SANDRONI, 1994, p. 58).

¹⁰¹ De acordo com informação divulgada no *site* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, “O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano [Amartya Sen](#), ganhador do [Prêmio Nobel de Economia de 1998](#), o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da ‘felicidade’ das pessoas, nem indica ‘o melhor lugar no mundo para se viver’ (PNUD, acesso em 26 de novembro de 2009, grifos do autor).

¹⁰² O IPDM é um índice criado para indicar o desempenho dos municípios e auxiliar na sua gestão. Para o seu cálculo são considerados, “[...] com igual ponderação, as três principais áreas de desenvolvimento econômico e social, a saber: a) emprego, renda e produção agropecuária; b) educação; c) saúde. A leitura dos resultados considerando-se o índice final é feita a partir de valores variando entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o nível de desempenho do município com relação ao referido indicador ou o índice final. As bases de dados do Índice de Desempenho são estatísticas oficiais disponíveis publicamente, oriundas, em sua maioria, de registros administrativos obrigatórios. Esses grandes bancos de dados possuem como vantagens ter periodicidade anual e recorte municipal” (IPARDES, 2009d, p. 3).

¹⁰³ Destacamos que o Índice de GINI do Paraná no ano de 2000 era de 0,607 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). No Brasil, não há este dado do ano de 2000, sendo, porém, que se apresenta o GINI de 1999, correspondente a 0,560, e o de 2001, de 0,558 (IBGE, acesso em 12 nov. 2009c).

¹⁰⁴ Segundo dados de 2000, o IDH do Estado do Paraná é de 0,787 e o do Brasil corresponde a 0,766 (IPARDES, acesso em 12 nov. 2009).

TABELA 7 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH-M) - CASCAVEL - PR - 2000

INFORMAÇÃO	ÍNDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	69,60	anos
Taxa de alfabetização de adultos	93,01	%
Taxa bruta de frequência escolar	95,10	%
Renda per capita	347,01	R\$ 1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,743	
Educação (IDHM-E)	0,937	
Renda (IDHM-R)	0,749	
IDH-M	0,810	
Classificação na unidade da federação	15	
Classificação nacional	376	

FONTE: IPARDES (2009a)

O IPDM do município no ano de 2007 era de 0,6897, sendo que o IPDM para cada setor das ações públicas se encontra expresso na tabela abaixo (IPARDES, 2009a):

TABELA 8 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - CASCAVEL - PR - 2007

INFORMAÇÃO	ÍNDICE
IPDM - Trabalho e Renda	0,5813
IPDM - Educação	0,6919
IPDM - Saúde	0,7959
Índice IparDES de Desempenho Municipal (IPDM)	0,6897

FONTE: IPARDES (2009a)

Sobre as características econômicas de Cascavel, cabe destacar que o município, juntamente com Toledo - PR, constitui um Arranjo Produtivo Local classificado como Embrião (E) na produção de Equipamentos e Implementos Agrícolas (IPARDES, 2006). Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações produtivas existentes no Paraná¹⁰⁵ classificados “[...] segundo uma tipologia baseada na importância setorial e regional de cada aglomeração no Estado” (IPARDES, 2006, p. 6). Cascavel, por estar classificada como Embrião (E), se insere em aglomerações produtivas “[...] com potencial para o desenvolvimento,

¹⁰⁵ O IPARDES considerou como APLs 22 aglomerações produtivas distribuídas por várias regiões do Paraná (IPARDES, 2006).

porém ainda pouco importantes para o setor e a região”¹⁰⁶ (IPARDES, 2006, p. 12). Assim, pode-se afirmar que as diferentes classificações dos APLs demonstram que eles “[...] geram impactos significativos sobre o emprego e a renda locais, mas é inquestionável que seus potenciais econômico e social são bastante diferenciados” (IPARDES, 2006, p. 7).

O estudo desses arranjos produtivos tem como objetivo identificar problemas e demandas locais que subsidiem a elaboração de Programas e políticas de apoio ao desenvolvimento produtivo dessas regiões (IPARDES, 2006, p. 6), inclusive contando com o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sendo que a parceria do Estado com esse organismo internacional pretende

[...] contemplar ações relacionadas ao fortalecimento do arranjo institucional, à capacitação de empresários e trabalhadores, ao estímulo à inovação tecnológica, ao adensamento das relações comerciais, à melhoria da infra-estrutura e da qualidade de vida, e à preservação ambiental. (IPARDES, 2006, p. 9).

A respeito do tipo de APL classificado como E, onde o município de Cascavel se encontra inserido, o estudo dos APLs identificou que “[...] os principais gargalos ainda estão relacionados à qualificação da mão de obra, operacional ou técnica e tecnológica, e à gestão empresarial. Para esse tipo de APL, formar recursos humanos qualificados é prioridade absoluta” (IPARDES, 2006, p. 26), sendo que o problema específico do ramo de Equipamentos e Implementos Agrícolas de Cascavel e Toledo é a falta de capacitação de mão de obra técnica (IPARDES, 2006, p. 50).

Tal problema é passível de resolução, segundo o estudo do IPARDES, através de cursos voltados especificamente para a profissionalização do trabalhador. O documento assim se refere ao APL onde o município de Cascavel se insere:

No primeiro caso (Embrião), é bastante provável que políticas como, por exemplo, as voltadas para a capacitação de mão-de-obra possam mobilizar os recursos existentes no chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC e

¹⁰⁶ As outras aglomerações produtivas do Estado do Paraná estão classificadas da seguinte maneira: “• Núcleo de Desenvolvimento Setorial e Regional (NDSR), que reúne as aglomerações que se destacam quer pela importância para uma dada região, quer pela sua importância para o setor de atividade econômica no Estado; • Vetor de Desenvolvimento Local (VDL), que reúne as aglomerações que se apresentam como muito importantes para o desenvolvimento local/regional e como menos importantes para o setor no Estado; • Vetor Avançado (VA), que reúne as aglomerações com elevada importância setorial, mas com pouca importância para a região, porque, via de regra, encontram-se em um tecido econômico maior e mais diversificado; [...]” (IPARDES, 2006, p. 12), sendo que o Embrião (E) é a última classificação dos Arranjos Produtivos Locais.

SEBRAE, principalmente) e com eles resolver as suas carências mais importantes. (IPARDES, 2006, p. 30).

Esses cursos profissionalizantes deveriam, por sua vez, fornecer capacitações elementares, não necessitando serem voltados ao uso de tecnologias avançadas, tendo em vista que as próprias empresas não dispõem de tais recursos na produção. Nesse sentido, o documento do IPARDES afirma que:

Seria de pouca valia oferecer a um embrião de sistema produtivo uma série de capacitações distantes do seu grau de desenvolvimento (por exemplo, envolvendo ferramentas de gestão informatizadas, quando o acesso a esses recursos está distante da realidade das empresas) [...]. (IPARDES, 2006, p. 31)

O problema com a qualificação da mão de obra também é mencionado como algo presente em todos os arranjos produtivos paranaenses, como demonstra o documento do IPARDES:

Um aspecto muito acentuado pelas empresas dos APLs diz respeito à baixa qualificação da mão-de-obra e à falta de experiência anterior em atividades industriais, tendo em vista que parcela expressiva dessa mão-de-obra tem procedência do meio rural. A questão, na maioria dos casos, não está relacionada diretamente a requerimentos de escolaridade, mas à falta de preparo e treinamento que habilitem os trabalhadores para o exercício de cargos e funções operacionais, em chão de fábrica. Também se ressalta a pouca disponibilidade de profissionais com qualificação para o exercício de cargos e funções de maior conteúdo técnico. (IPARDES, 2006, p. 16).

A qualificação de mão de obra é, inclusive, apontada pelo documento do IPARDES como o problema prioritário a ser atendido por políticas públicas (IPARDES, 2006, p. 22-23) que devem observar que os problemas apontados no caso da capacitação da mão de obra

[...] vão desde a inexistência de estrutura local para realizar essa atividade até a inadequação dos cursos ofertados às necessidades por capacitação das empresas, por vários motivos, como: tempo de qualificação insuficiente, conteúdos inadequados, defasagem tecnológica dos equipamentos disponíveis nas instituições de capacitação e/ou oferta insuficiente de vagas. (IPARDES, 2006, p. 48).

Os municípios de Foz do Iguaçu e Medianeira, que apresentaremos neste capítulo, não integram um Arranjo Produtivo Local (APL), o que nos leva à compreensão de que esses municípios não têm, segundo o IPARDES, uma participação significativa na produção do Paraná em nenhum setor.

3.1.1 Dados educacionais do município de Cascavel

Os dados a respeito das matrículas do ano de 2007 indicavam que, naquele ano, havia, no ensino fundamental do município de Cascavel, 46.010 alunos e as matrículas no ensino médio correspondiam a 14.647 alunos, como demonstra a tabela a seguir (IPARDES, 2009a):

TABELA 9 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CASCAVEL - PR - 2007

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Estadual	-	-	19.381	12.216
Municipal	1.215	2.469	21.013	-
Particular	904	1.725	5.616	2.431
TOTAL	2.119	4.194	46.010	14.647

FONTE: IPARDES (2009a)

Evidencia-se, na análise dessa tabela, que a maioria da população do município de Cascavel frequentava a escola pública, sendo que, aproximadamente, 12,20% do total de matrículas no ensino fundamental estavam na rede privada e aproximadamente 16,59% das matrículas de ensino médio correspondiam à rede privada.

A tabela abaixo demonstra os índices de aprovação, de reprovação e de abandono dos alunos do município de Cascavel no ensino fundamental e no ensino médio no ano de 2006 (IPARDES, 2009a):

TABELA 10 - TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CASCAVEL - PR - 2006

TAXAS ESTIMADAS	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)
Aprovação	87,70	79,00
Reprovação	10,00	10,50
Abandono	2,30	10,50

FONTE: IPARDES (2009a)

Segundo a tabela, no ensino fundamental há maior aprovação, menor reprovação e menor abandono em relação aos índices do ensino médio¹⁰⁷.

¹⁰⁷ No Paraná, os dados de 2006 demonstravam que o ensino fundamental tinha taxas de 83,1% de aprovação, 13,7% de reprovação e 3,2% de abandono. No ensino médio, a aprovação correspondia a 73,7%, a reprovação a 12,8% e o abandono a 13,5 % (IPARDES, acesso em 11

Outro dado educacional relevante para ser analisado refere-se à taxa de analfabetismo do município de Cascavel. Em 2000, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais de idade correspondia a 7,0 % (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b)¹⁰⁸, sendo que a proporção do analfabetismo conforme a faixa etária era a seguinte (IPARDES, 2009a):

TABELA 11 - TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - CASCAVEL - PR - 2000

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA (%)
De 15 ou mais	7,0
De 15 a 19	1,1
De 20 a 24	1,4
De 25 a 29	2,1
De 30 a 39	4,0
De 40 a 49	7,0
De 50 e mais	21,0

FONTE: IPARDES (2009a)

Analisando a tabela, vemos que a faixa etária onde mais se encontram pessoas analfabetas é a dos adultos com 50 anos ou mais de idade.

3.2 AS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU

Os dados oficiais do censo demográfico de 2000 do IBGE demonstrados pelo IPARDES informam que o município de Foz do Iguaçu possuía, naquela época, uma

nov. 2009a). No Brasil, os dados de 2006 não estavam disponibilizados devido ao fato de que “Em 2005 teve início um ciclo de reformulação operacional e metodológica do Censo Escolar [...]”, o qual ocasionou a não existência dos dados de 2006 no Censo Escolar de 2007, pois, “Com a mudança da data de referência da coleta de dados do Censo Escolar para última quarta-feira de maio, foi possível retratar, com maior exatidão, o número de alunos matriculados e com frequência regular nas escolas no ano letivo em que se realiza o Censo” (INEP, 2008, p. 5). Assim, trazemos os dados do censo escolar de 2006 e 2007. O censo de 2006, trazendo as taxas de rendimento escolar do ano de 2005, demonstrava que o ensino fundamental tinha taxas de 79,5% de aprovação, 13,0% de reprovação e 7,5% de abandono. No ensino médio, a aprovação correspondia a 73,2%, a reprovação a 11,5% e o abandono a 15,3% (INEP, 2006). Os dados do censo escolar de 2007 que se referiam a esse ano demonstravam, no ensino fundamental, as taxas de 83,1% de aprovação, 12,1% de reprovação e 4,8% de abandono. No ensino médio, as taxas eram de 74,1% de aprovação, 12,7% de reprovação e 13,2% de abandono (INEP, 2009).

¹⁰⁸ No ano de 2000, a Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Paraná era de 9,5% (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). No Brasil, a taxa de analfabetismo do período era de 13,63% (IBGE, acesso em 12 nov. 2009a).

população de 258.543 pessoas¹⁰⁹, que, conforme a faixa etária e o sexo, assim se constituíam (IPARDES, 2009b):

TABELA 12 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Menores de 1 ano	2.813	2.640	5.453
De 1 a 4	11.519	10.958	22.477
De 5 a 9	14.621	14.065	28.686
De 10 a 14	14.100	13.858	27.958
De 15 a 19	13.118	13.580	26.698
De 20 a 24	11.989	13.212	25.201
De 25 a 29	11.398	12.574	23.972
De 30 a 34	10.914	11.694	22.608
De 35 a 39	9.569	10.486	20.055
De 40 a 44	8.027	8.342	16.369
De 45 a 49	6.184	6.107	12.291
De 50 a 54	4.465	4.329	8.794
De 55 a 59	3.099	2.918	6.017
De 60 a 64	2.307	2.251	4.558
De 65 a 69	1.591	1.548	3.139
De 70 a 74	1.023	1.044	2.067
De 75 a 79	540	616	1.156
De 80 anos e mais	462	582	1.044
TOTAL	127.739	130.804	258.543

FONTE: IPARDES (2009b)

A tabela indica que, isoladamente, a faixa etária com maior número de pessoas em Foz do Iguaçu era a de crianças de 5 a 9 anos e crianças e adolescentes de 10 a 14 anos. Com base nessa constatação e na análise geral da tabela, que mostra que a maioria da população se encontrava na faixa etária até 39 anos, podemos afirmar que a população de Foz do Iguaçu é composta, em sua maioria, por jovens e adultos.

O grau de urbanização do município de Foz do Iguaçu era de 99,22%, de acordo com dados de 2000, indicando que o município já tinha, na época, a maioria

¹⁰⁹ No ano de 2009, o município de Foz do Iguaçu possuía uma população estimada de 325.137 pessoas (IPARDES, 2009b).

do seu território constituído pela cidade e que a maioria da população residia nela, como demonstrado na tabela abaixo (IPARDES, 2009b):

TABELA 13 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000

TIPO DE DOMICÍLIO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Urbano	126.651	129.873	256.524
Rural	1.088	931	2.019
TOTAL	127.739	130.804	258.543

FONTE: IPARDES (2009b)

Da população residente na cidade¹¹⁰, a maioria era do sexo feminino, enquanto que, no meio rural, a maioria dos habitantes era do sexo masculino.

Os dados de 2000 indicam que existiam 55.847 pessoas vivendo em situação de pobreza no município de Foz do Iguaçu, sendo que, entre essas pessoas, havia 14.067 famílias (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Considerando o número oficial da população e o número oficial de pessoas pobres – ambos os dados do ano de 2000 –, podemos afirmar que, aproximadamente, 21,60% da população residente no município de Foz do Iguaçu possuía renda de até meio salário mínimo, embora a taxa de pobreza apontada pelo IBGE/IPARDES (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b), no ano de 2000, fosse de 19,05%.

A População Economicamente Ativa (PEA) do município de Foz do Iguaçu correspondia, no ano de 2000, a 128.150 pessoas, sendo que a maior parte da mão de obra se encontrava na cidade e era composta pelo sexo masculino, como consta na tabela a seguir (IPARDES, 2009b):

TABELA 14 - POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) SEGUNDO ZONA E SEXO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000

URBANA	RURAL	MASCULINO	FEMININO	PEA TOTAL
127.142	1.008	73.482	54.668	128.150

FONTE: IPARDES (2009b)

¹¹⁰ Respectivamente, dados de 2008 indicam que 76.400 residências têm energia elétrica, 76.759 são abastecidas com água e 47.757 residências têm atendimento de esgoto (IPARDES, 2009b). Considerando que os dados que temos disponíveis sobre a quantidade de residências de Foz do Iguaçu datam do ano de 2000, quando havia 70.087 domicílios particulares ocupados (IPARDES, 2009b), podemos concluir que praticamente todas as residências possuem energia elétrica e abastecimento de água – se considerarmos os domicílios formalmente constituídos e contados pelo IPARDES – sendo, no entanto, que mais de 22.330 residências não possuem atendimento de esgoto.

Do total da PEA, 106.619 pessoas correspondiam à população oficialmente ocupada, conforme demonstram os dados de 2000 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Isso significa que o número de pessoas consideradas pelo IBGE em idade apropriada para exercer trabalhos remunerados era superior ao número de pessoas que efetivamente exercia alguma ocupação formal ou informal naquele período.

O número de empregos informado pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) em 2008 foi de 45.585 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Considerando que o total de pessoas oficialmente ocupadas era aproximadamente 106.619 -- como demonstramos anteriormente através dos dados disponíveis do ano de 2000 --, podemos afirmar que, deste total, cerca de 61.034 pessoas não estavam empregadas em trabalhos formais, o que correspondia a, aproximadamente, 42,75% da população ocupada trabalhando em atividades informais e 57,25% com empregos de carteira assinada.

A população que se encontrava ocupada, ou seja, que exercia trabalhos formais ou informais atuava nas seguintes atividades econômicas no ano de 2000 (IPARDES, 2009b):

TABELA 15 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000

ATIVIDADES ECONÔMICAS	Nº DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e pesca	2.439
Indústria extrativa, distribuição de eletricidade, gás e água	2.093
Indústria de transformação	6.334
Construção	7.693
Comércio, reparação de veículos automotivos, objetos pessoais e domésticos	31.107
Alojamento e alimentação	8.758
Transporte, armazenagem e comunicação	12.110
Intermediações financeiras, ativ. imobiliárias, aluguéis, serv. prestados a empresas	6.661
Administração pública, defesa e seguridade social	5.490
Educação	4.736
Saúde e serviços sociais	2.748
Outros serviços coletivos sociais e pessoais	5.388
Serviços domésticos	9.469
Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais	9
Atividades mal definidas	1.584
TOTAL	106.619

FONTE: IPARDES (2009b)

Observamos, nessa tabela, que a maioria da população ocupada atuava no comércio e reparação de veículos automotivos e de objetos pessoais e domésticos, totalizando 31.107 pessoas, o que correspondia a, aproximadamente, 29,18% da população ocupada. A segunda atividade econômica que mais ocupava a população do município de Foz do Iguaçu era o transporte, armazenagem e comunicação, onde se encontravam ocupadas 12.110 pessoas, o que equivalia a, aproximadamente, 11,36% da população ocupada. A terceira atividade que mais ocupava a população do município eram os serviços domésticos, com 9.469 pessoas, equivalendo a, aproximadamente, 8,89% da população ocupada.

Do total da população ocupada, os que estavam trabalhando em atividades formais no ano de 2008 atuavam nos seguintes setores (IPARDES, 2009b):

TABELA 16 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2008

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECIMENTOS	EMPREGOS
Indústria de extração de minerais	5	33
Indústria de produtos minerais não metálicos	23	145
Indústria metalúrgica	41	220
Indústria mecânica	3	9
Indústria de materiais elétricos e de comunicação	9	51
Indústria de materiais de transporte	4	12
Indústria da madeira e do mobiliário	39	199
Indústria do papel, papelão, editorial e gráfica	44	228
Indústria da borracha, fumo, couros, peles, prod.sim.e ind.diversa	11	64
Indústria química,prod.farmac.,veterin.,perf.,sabões,velas e mat.plást.	16	125
Indústria têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos	38	281
Indústria de produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico	68	433
Serviços industriais de utilidade pública	7	1.682
Construção civil	190	2.347
Comércio varejista	2.385	11.876
Comércio atacadista	239	1.185
Instituições de crédito, seguro e de capitalização	57	554
Administradoras de imóveis, valores mobil.,serv.téc.n.profis.,aux.ativ.econ.	535	2.399
Transporte e comunicações	392	3.773
Serviços de alojamento,alim.,reparo,manut.,radiodifusão e televisão	823	8.357
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	275	1.984
Ensino	105	3.018
Administração pública direta e indireta	8	6.422
Agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca	91	188
TOTAL	5.408	45.585

FONTE: IPARDES (2009b)

Analisando a tabela anterior, percebemos que a atividade econômica que mais empregava a população do município de Foz do Iguaçu era o comércio varejista, responsável por 11.876 empregos, portanto, aproximadamente, 26,05%. A segunda atividade econômica que empregou mais pessoas foi o setor de serviços de alojamento, de alimentação, de reparo, de manutenção, de radiodifusão e de televisão, com 8.357 empregos, correspondendo a, aproximadamente, 18,33% dos empregos no município. A terceira atividade econômica que mais empregou a população foi a administração pública direta e indireta, com o total de 6.422 empregos, correspondendo a, aproximadamente, 14,08% dos empregos no município.

O setor econômico com maior rentabilidade no município de Foz do Iguaçu, de acordo com o VAF, é a indústria. Conforme demonstramos abaixo, o VAF do município de Foz do Iguaçu indica que (IPARDES, 2009b):

TABELA 17 - VALOR ADICIONADO FISCAL SEGUNDO OS RAMOS DE ATIVIDADES - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2007

RAMOS DE ATIVIDADES	VALOR (R\$ 1,00)
Produção primária	26.930.066
Indústria	3.396.327.484
Indústria - Simples Nacional (1)	4.440.206
Comércio / Serviços	686.320.382
Comércio - Simples Nacional (1)	84.330.610
Recursos / Autos	1.034.558
TOTAL	4.199.383.306

FONTE: IPARDES (2009b)

O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* da região correspondia, no ano de 2006, a R\$ 17.688,00 (IPARDES, 2009b). Considerando esse valor do PIB *per capita*, podemos concluir que há a acumulação de riquezas por uma parcela de pessoas, ocasionando, assim, o nível de pobreza de outras, visto que, conforme indicaram os dados oficiais de 2000, já expressos anteriormente, 19,05% da população do município se encontra em situação de pobreza, tendo uma renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo mensal.

No ano de 2000, o índice de GINI do município de Foz do Iguaçu era de 0,580 e o IDH correspondia a 0,788 (IPARDES, 2009b). As especificidades do IDH do município encontram-se expressas na tabela abaixo (IPARDES, 2009b):

TABELA 18 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH-M) - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000

INFORMAÇÃO	ÍNDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	68,28	anos
Taxa de alfabetização de adultos	92,52	%
Taxa bruta de frequência escolar	86,46	%
Renda per capita	326,19	R\$ 1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,721	
Educação (IDHM-E)	0,905	
Renda (IDHM-R)	0,739	
IDH-M	0,788	
Classificação na unidade da federação	42	
Classificação nacional	850	

FONTE: IPARDES (2009b)

O IPDM do município no ano de 2007 era de 0,6375, sendo que o IPDM para cada setor das ações públicas se encontra expresso na tabela abaixo (IPARDES, 2009b).

TABELA 19 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2007

INFORMAÇÃO	ÍNDICE
IPDM - Trabalho e Renda	0,5799
IPDM - Educação	0,5807
IPDM - Saúde	0,7518
Índice IparDES de Desempenho Municipal (IPDM)	0,6375

FONTE: IPARDES (2009b)

Sobre as características sociais e econômicas de Foz do Iguaçu, cabe destacar que o município se localiza em uma região fronteiriça, integrando uma “Zona de interseção entre as cidades de Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguay) e Puerto Iguazú (Argentina)” (IPARDES, 2008, p. 59). Esse espaço geográfico “[...] se assenta em um espaço transfronteiriço, heterogêneo, diverso e

assimétrico, sendo ponto de passagem, destino e partida dos mais variados fluxos de pessoas e mercadorias” (Idem).

Além disso, há, no município de Foz do Iguaçu,

[...] as Cataratas do Iguaçu, dentro do Parque Nacional do Iguaçu; a Hidrelétrica de Itaipu; o Aquífero Guarani, assim como uma diversidade étnica e cultural e uma intensa movimentação comercial, notadamente em Ciudad del Este, repercutindo nos diversos segmentos do comércio varejista formal e principalmente informal do Brasil. (IPARDES, 2008, p. 60).

Esses aspectos presentes no município atraem diversos turistas e ocasionam o crescimento populacional, visto que muitas pessoas passam a residir na localidade em virtude de seus empregos¹¹¹. Pode-se afirmar que

As obras da construção da hidrelétrica de Itaipu, bem como as pontes Internacional da Amizade (Brasil/Paraguai) e Tancredo Neves (Brasil/Argentina), não só contribuíram para um crescimento populacional do lado brasileiro, como, em escala diferenciada, repercutiram no lado paraguaio e argentino. Com maior peso em Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, este adensamento humano intensificou também o rol de atividades do setor terciário e sua importância relativa perante outras aglomerações urbanas de seus respectivos países. (IPARDES, 2008, p. 60).

A atividade comercial do município se tornou mais expressiva devido à chegada de imigrantes de origem estrangeira, como árabes, chineses e coreanos, que se destinaram ao município e à Ciudad Del Este, vinculando-se ao comércio da região. Foz do Iguaçu se beneficia inclusive do “[...] comércio de ‘importados’, em grande parte informal [...]” existente em Ciudad Del Este (IPARDES, 2008, p. 61).

Além do turismo e do comércio, outra fonte de recursos do município são os *royalties*, que se constituem como compensações financeiras decorrentes do represamento do Rio Paraná em 1982 para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu¹¹² (IPARDES, 2008, p. 64).

Os *royalties* passaram a ser concedidos a partir de maio de 1985 pela Itaipu Binacional aos

¹¹¹ “Há que se considerar ainda que, além dessa crescente população fixa, são intensos os fluxos de pessoas para trabalho e/ou estudo em município que não o de residência, incluindo destinos nos dois países vizinhos” (IPARDES, 2008, p. 60).

¹¹² “No Brasil, os principais atingidos pelo alagamento de terras para a formação do reservatório são 15 municípios paranaenses e o próprio Estado do Paraná, além do município Mundo Novo, em Mato Grosso do Sul (IPARDES, 2008, p. 64). No Estado do Paraná, os municípios atingidos foram: Santa Helena, Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Diamante D'Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Medianeira, Mercedes, Missal, Pato Bragado, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, Santa Terezinha de Itaipu e Terra Roxa.

[...] governos brasileiro e paraguaio, assim como estados e municípios diretamente atingidos. O repasse mensal desses *royalties*, relativos à utilização do potencial hidráulico do Rio Paraná para a produção de energia elétrica em Itaipu, é proporcional à extensão de áreas submersas pelo lago e o cálculo do valor a ser pago pela Itaipu Binacional varia conforme a geração total de energia no mês. (IPARDES, 2008, p. 64).

Como vimos, o valor dos *royalties* é variável, mas, segundo o IPARDES, em 2008, o repasse “[...] ao Governo do Paraná e aos 15 municípios paranaenses que fazem divisa com o reservatório da Itaipu, foi equivalente a US\$ 5,76 milhões” (IPARDES, 2008, p. 65), sendo que o município de Foz do Iguaçu foi o segundo município que mais recebeu essa compensação financeira¹¹³, recebendo *royalties* no valor de US\$ 560.300 (Quinhentos e sessenta mil e trezentos dólares) (IPARDES, 2008, p. 65).

Ocorre, no entanto, que, ainda que os recursos recebidos pelo município através dos *royalties* sejam fundamentais para “[...] atender às pressões para oferta de serviços públicos de caráter social e de infra-estrutura urbana” (IPARDES, 2008, p. 65), temos que o próprio IPARDES afirma que, apesar desses recursos, “[...] identifica-se que os municípios paranaenses lindeiros ao lago de Itaipu, e que recebem *royalties*, em pouco se diferenciam dos demais municípios do 3º espaço¹¹⁴” (Idem).

3.2.1 Dados educacionais do município de Foz do Iguaçu

Os dados a respeito das matrículas do ano de 2007 indicavam que, naquele ano, havia, no ensino fundamental do município de Foz do Iguaçu, 45.975 alunos e as matrículas no ensino médio correspondiam a 13.190 alunos, como demonstra a tabela a seguir (IPARDES, 2009b).

¹¹³ O município que recebeu mais royalties no ano de 2008 foi Santa Helena, com US\$ 732.200 (Setecentos e trinta e dois mil e duzentos dólares) (IPARDES, 2008, p. 65).

¹¹⁴ O Oeste do Paraná é considerado, pelo IPARDES, o 3º espaço relevante do Estado. Tal classificação é justificada devido ao fato de a região ser a “‘Última fronteira’ de ocupação e expansão da exploração agropecuária [...]” e reunir “[...] indicadores econômicos e institucionais que a situam entre os três espaços de maior relevância do Estado, sendo uma das regiões onde a complementaridade das atividades produtivas resulta em uma agroindústria dinâmica com importantes impactos regionais, capazes de provocar rearranjos na estrutura fundiária local e na configuração populacional, consolidando uma densa rede de cidades (IPARDES, 2008, p. 9).

TABELA 20 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2007

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Estadual	-	-	19.993	11.123
Municipal	1.561	5.065	20.308	-
Particular	156	1.768	5.674	2.067
TOTAL	1.717	6.833	45.975	13.190

FONTE: IPARDES (2009b)

Evidencia-se, na análise desta tabela, que a maioria da população do município de Foz do Iguaçu frequentava a escola pública, sendo que, aproximadamente, 12,34% do total de matrículas no ensino fundamental estavam na rede privada e, aproximadamente, 15,67% das matrículas de ensino médio correspondiam à rede privada.

A tabela abaixo demonstra os índices de aprovação, de reprovação e de abandono dos alunos do município de Foz do Iguaçu no ensino fundamental e no ensino médio no ano de 2006 (IPARDES, 2009b):

TABELA 21 - TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2006

TAXAS ESTIMADAS	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)
Aprovação	78,90	66,60
Reprovação	16,20	14,50
Abandono	4,90	18,90

FONTE: IPARDES (2009b)

Segundo a tabela, no ensino fundamental há maior aprovação, menor reprovação e menor abandono em relação aos índices do ensino médio.

Outro dado educacional relevante para ser analisado refere-se à taxa de analfabetismo do município de Foz do Iguaçu. Em 2000, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais de idade correspondia a 7,5 % (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b), sendo que a proporção do analfabetismo conforme a faixa etária era a seguinte (IPARDES, 2009b):

TABELA 22 - TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - FOZ DO IGUAÇU - PR - 2000

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA (%)
De 15 ou mais	7,5
De 15 a 19	1,7
De 20 a 24	2,6
De 25 a 29	3,3
De 30 a 39	5,0
De 40 a 49	8,0
De 50 e mais	24,0

FONTE: IPARDES (2009b)

Assim como no município de Cascavel, também se observa que em Foz do Iguaçu o maior número de analfabetos se encontra entre as pessoas com 50 anos ou mais de idade.

3.3 AS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA

Os dados oficiais do censo demográfico de 2000 do IBGE demonstrados pelo IPARDES informam que o município de Medianeira possuía, naquela época, uma população de 37.827 pessoas¹¹⁵, que, conforme a faixa etária e o sexo, assim se constituíam (IPARDES, 2009c):

¹¹⁵ No ano de 2009, o município de Medianeira possuía uma população estimada de 39.857 pessoas (IPARDES, 2009c).

TABELA 23 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO - MEDIANEIRA - PR - 2000

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Menores de 1 ano	320	304	624
De 1 a 4	1.348	1.358	2.706
De 5 a 9	1.879	1.779	3.658
De 10 a 14	1.891	1.922	3.813
De 15 a 19	1.881	1.927	3.808
De 20 a 24	1.723	1.706	3.429
De 25 a 29	1.565	1.686	3.251
De 30 a 34	1.627	1.662	3.289
De 35 a 39	1.538	1.624	3.162
De 40 a 44	1.154	1.299	2.453
De 45 a 49	1.082	1.008	2.090
De 50 a 54	739	794	1.533
De 55 a 59	606	599	1.205
De 60 a 64	457	539	996
De 65 a 69	346	386	732
De 70 a 74	250	286	536
De 75 a 79	128	170	298
De 80 anos e mais	109	135	244
TOTAL	18.643	19.184	37.827

FONTE: IPARDES (2009c)

A tabela indica que, isoladamente, a faixa etária com maior número de pessoas em Medianeira se localiza entre as crianças de 5 a 9 anos, as crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e os jovens de 15 a 19 anos, sendo que, em termos gerais, podemos dizer que a população se concentra primeiramente nestas faixas etárias e, depois, na população de até 39 anos de idade. Assim, podemos afirmar que a população de Medianeira é composta, em sua maioria, por jovens e adultos.

O grau de urbanização do município de Medianeira era 87,89% de acordo com dados de 2000, indicando que o município tinha a maioria do seu território constituído pela cidade e que a maioria da população residia nela, como demonstrado na tabela abaixo (IPARDES, 2009c):

TABELA 24 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - MEDIANEIRA - PR - 2000

TIPO DE DOMICÍLIO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Urbano	16.309	16.937	33.246
Rural	2.334	2.247	4.581
TOTAL	18.643	19.184	37.827

FONTE: IPARDES (2009c)

Da população residente na cidade¹¹⁶, a maioria era do sexo feminino, enquanto que, no meio rural, a maioria dos habitantes era do sexo masculino.

Os dados de 2000 indicam que existiam 6.658 pessoas vivendo em situação de pobreza no município de Medianeira, sendo que, entre essas pessoas, havia 1.809 famílias (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Considerando o número oficial da população e o número oficial de pessoas pobres, ambos os dados do ano de 2000, podemos afirmar que, aproximadamente, 17,60% da população residente no município de Medianeira possuía renda de até meio salário mínimo, embora a taxa de pobreza apontada pelo IBGE/IPARDES (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b) no ano de 2000 fosse de 15,98%.

A População Economicamente Ativa (PEA) do município de Medianeira correspondia, no ano de 2000, a 19.545 pessoas, sendo que a maior parte da mão de obra se encontrava-se na cidade e era composta pelo sexo masculino, como consta na tabela a seguir (IPARDES, 2009c):

TABELA 25 - POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) SEGUNDO ZONA E SEXO - MEDIANEIRA - PR - 2000

URBANA	RURAL	MASCULINO	FEMININO	PEA TOTAL
17.070	2.475	11.621	7.924	19.545

FONTE: IPARDES (2009c)

Do total da PEA, 16.910 pessoas correspondiam à população oficialmente ocupada, conforme demonstram os dados de 2000 (IPARDES, acesso em 11 nov.

¹¹⁶ Dados de 2008 indicavam que havia no município 11.767 residências com energia elétrica, 11.331 abastecidas com água e 903 residências com atendimento de esgoto (IPARDES, 2009c). Considerando que os dados que temos disponíveis sobre a quantidade de residências de Medianeira datam do ano de 2000, quando havia 10.632 domicílios particulares ocupados (IPARDES, 2009c), podemos concluir que praticamente todas as residências possuem energia elétrica e abastecimento de água, se considerarmos os domicílios formalmente constituídos e contados pelo IPARDES, sendo, no entanto, que mais de 9.729 residências não possuem atendimento de esgoto.

2009b). Isso significa que o número de pessoas consideradas pelo IBGE em idade apropriada para exercer trabalhos remunerados era superior ao número de pessoas que efetivamente exercia alguma ocupação formal ou informal naquele período.

O número de empregos informado pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) em 2008 foi de 10.377 (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b). Considerando que o total de pessoas oficialmente ocupadas era aproximadamente 16.910, como demonstramos anteriormente através dos dados disponíveis do ano de 2000, podemos afirmar que, deste total, cerca de 6.533 pessoas não estavam empregadas em trabalhos formais, o que correspondia a, aproximadamente, 38,64% da população ocupada trabalhando em atividades informais e 61,36% com empregos de carteira assinada.

A população que se encontrava ocupada, ou seja, que exercia trabalhos formais ou informais, atuava nas seguintes atividades econômicas no ano de 2000 (IPARDES, 2009c):

TABELA 26 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - MEDIANEIRA - PR - 2000

ATIVIDADES ECONÔMICAS	Nº DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e pesca	2.083
Indústria extrativa, distribuição de eletricidade, gás e água	48
Indústria de transformação	3.316
Construção	1.387
Comércio, reparação de veículos automotivos, objetos pessoais e domésticos	3.626
Alojamento e alimentação	668
Transporte, armazenagem e comunicação	1.132
Intermediações financeiras, ativ. imobiliárias, aluguéis, serv. prestados a empresas	705
Administração pública, defesa e seguridade social	659
Educação	854
Saúde e serviços sociais	302
Outros serviços coletivos sociais e pessoais	737
Serviços domésticos	1.243
Atividades mal definidas	150
TOTAL	16.910

FONTE: IPARDES (2009c)

Observamos, nessa tabela, que a maioria da população ocupada atuava no comércio e na reparação de veículos automotivos e de objetos pessoais e domésticos, totalizando 3.626 pessoas, o que correspondia a, aproximadamente, 21,44% da população ocupada. A segunda atividade econômica que mais ocupava a

população do município de Medianeira era a indústria de transformação, onde se encontravam ocupadas 3.316 pessoas, o que equivalia a, aproximadamente, 19,61% da população ocupada. A terceira atividade que mais ocupava a população do município era a agricultura, a pecuária, a silvicultura, a exploração florestal e a pesca, com 2.083 pessoas, equivalendo a, aproximadamente, 12,32% da população ocupada.

Do total da população ocupada, os que estavam trabalhando em atividades formais no ano de 2008 atuavam nos seguintes setores (IPARDES, 2009c):

TABELA 27 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E EMPREGOS SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS - MEDIANEIRA - PR - 2008

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECIMENTOS	EMPREGOS
Indústria de produtos minerais não metálicos	14	320
Indústria metalúrgica	19	163
Indústria mecânica	6	24
Indústria de materiais elétricos e de comunicação	4	26
Indústria de materiais de transporte	3	41
Indústria da madeira e do mobiliário	36	721
Indústria do papel, papelão, editorial e gráfica	9	42
Indústria da borracha, fumo, couros, peles, prod.sim.e ind.diversa	5	40
Indústria química,prod.farmac.,veterin.,perf.,sabões,velas e mat.plást.	7	44
Indústria têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos	14	123
Indústria de produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico	20	2.567
Serviços industriais de utilidade pública	1	40
Construção civil	88	303
Comércio varejista	487	2.472
Comércio atacadista	27	139
Instituições de crédito, seguro e de capitalização	16	154
Administradoras de imóveis, valores mobil.,serv.téc.n.profis.,aux.ativ.econ.	67	475
Transporte e comunicações	102	362
Serviços de alojamento,alim.,reparo,manut.,radiodifusão e televisão	106	495
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	50	243
Ensino	20	423
Administração pública direta e indireta	3	967
Agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca	83	193
TOTAL	1.187	10.377

FONTE: IPARDES (2009c)

Analisando a tabela anterior, percebemos que a atividade econômica que mais empregava a população do município de Medianeira era a Indústria de produtos alimentícios, de bebida e de álcool etílico, responsável por 2.567

empregos, portanto, aproximadamente, 24,73%. A segunda atividade econômica que empregou mais pessoas foi o comércio varejista, com 2.472 empregos, correspondendo a, aproximadamente, 23,82% dos empregos no município. A terceira atividade econômica que mais empregou a população foi a administração pública direta e indireta, com o total de 967 empregos, correspondendo a, aproximadamente, 9,31% dos empregos no município.

O setor econômico com maior rentabilidade no município de Medianeira, de acordo com o VAF, é a indústria, seguido do setor de comércio e serviços. Conforme demonstramos abaixo, o VAF do município de Medianeira indicava que (IPARDES, 2009c):

TABELA 28 - VALOR ADICIONADO FISCAL SEGUNDO OS RAMOS DE ATIVIDADES - MEDIANEIRA - PR - 2007

RAMOS DE ATIVIDADES	VALOR (R\$ 1,00)
Produção primária	86.507.394
Indústria	117.706.154
Indústria - Simples Nacional (1)	4.234.784
Comércio / Serviços	98.720.241
Comércio - Simples Nacional (1)	12.425.006
Recursos / Autos	361.648
TOTAL	319.955.227

FONTE: IPARDES (2009c)

O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* da região correspondia, no ano de 2006, a R\$ 11.503,00 (IPARDES, 2009c). Considerando esse valor, podemos concluir que há a acumulação de riquezas por uma parcela de pessoas, ocasionando, assim, o nível de pobreza de outras, visto que, conforme indicaram os dados oficiais de 2000, já expressos anteriormente, 15,98% da população do município se encontra em situação de pobreza, tendo uma renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo mensal.

No ano de 2000, o índice de GINI do município de Medianeira era de 0,510 e o IDH correspondia a 0,779 (IPARDES, 2009c). As especificidades do IDH do município se encontram expressas na tabela abaixo (IPARDES, 2009c):

TABELA 29 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH-M) - MEDIANEIRA - PR - 2000

INFORMAÇÃO	ÍNDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	68,28	anos
Taxa de alfabetização de adultos	92,83	%
Taxa bruta de frequência escolar	85,45	%
Renda per capita	277,50	R\$ 1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,721	
Educação (IDHM-E)	0,904	
Renda (IDHM-R)	0,712	
IDH-M	0,779	
Classificação na unidade da federação	67	
Classificação nacional	1.081	

FONTE: IPARDES (2009c)

O IPDM do município no ano de 2007 era de 0,6278, sendo que o IPDM para cada setor das ações públicas se encontra expresso na tabela abaixo (IPARDES, 2009c).

TABELA 30 - ÍNDICE IPARDES DE DESEMPENHO MUNICIPAL (IPDM) - MEDIANEIRA - PR - 2007

INFORMAÇÃO	ÍNDICE
IPDM - Trabalho e Renda	0,3544
IPDM - Educação	0,6988
IPDM - Saúde	0,8301
Índice IparDES de Desempenho Municipal (IPDM)	0,6278

FONTE: IPARDES (2009c)

3.3.1 Dados educacionais do município de Medianeira

Os dados a respeito das matrículas do ano de 2007 indicavam que, naquele ano, havia, no ensino fundamental do município de Medianeira, 6.095 alunos matriculados e as matrículas no ensino médio correspondiam a 2.098 alunos, como demonstra a tabela a seguir (IPARDES, 2009c):

TABELA 31 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - MEDIANEIRA - PR - 2007

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Federal	-	-	-	262
Estadual	-	-	2.984	1.750
Municipal	426	828	2.680	-
Particular	99	122	431	86
TOTAL	525	950	6.095	2.098

FONTE: IPARDES (2009c)

Evidencia-se, na análise desta tabela, que a maioria da população do município de Medianeira frequentava a escola pública, sendo que, aproximadamente, 7,07% do total de matrículas no ensino fundamental estavam na rede privada e, aproximadamente, 4,1% das matrículas de ensino médio correspondiam à rede privada.

A tabela abaixo demonstra os índices de aprovação, de reprovação e de abandono dos alunos do município de Medianeira no ensino fundamental e no ensino médio no ano de 2006 (IPARDES, 2009c):

TABELA 32 - TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - MEDIANEIRA - PR - 2006

TAXAS ESTIMADAS	FUNDAMENTAL (%)	MÉDIO (%)
Aprovação	80,30	66,60
Reprovação	17,30	18,10
Abandono	2,40	15,30

FONTE: IPARDES (2009c)

Assim como nos municípios de Cascavel e Foz do Iguaçu, evidenciamos, a partir da tabela, que, no ensino fundamental, há maior aprovação, menor reprovação e abandono em relação aos índices do ensino médio.

No que se refere à taxa de analfabetismo do município de Medianeira, em 2000, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais de idade correspondia a 7,2 % (IPARDES, acesso em 11 nov. 2009b), sendo que a proporção do analfabetismo conforme a faixa etária era a seguinte (IPARDES, 2009c):

TABELA 33 - TAXA ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - MEDIANEIRA - PR - 2000

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA (%)
De 15 ou mais	7,2
De 15 a 19	1,4
De 20 a 24	1,8
De 25 a 29	2,0
De 30 a 39	3,9
De 40 a 49	7,0
De 50 e mais	21,0

FONTE: IPARDES (2009c)

Analisando a tabela, percebemos que, no município de Medianeira, assim como nos demais aqui estudados, as pessoas de 50 anos ou mais de idade compõem a maior taxa de analfabetismo.

De posse desses indicadores oficiais (em relação aos quais temos consciência de não serem os únicos que subsidiam afirmações sobre as características econômicas e sociais dos municípios pesquisados), procedemos, na próxima seção, a um estudo comparativo das características econômicas e sociais desses municípios.

Tomamos, para essa análise, as informações já apresentadas ao longo desta seção, com o intuito de compreender, de forma mais aprimorada, as semelhanças e as diferenças que constituem as cidades do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA, para podermos melhor avaliar a implementação do Programa nessas realidades.

3.4 OS MUNICÍPIOS DO OESTE DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS

Dos municípios estudados, os dados oficiais de 2000 indicavam que Foz do Iguaçu era o mais populoso, contando com uma população de 258.543 pessoas. A segunda cidade mais populosa era Cascavel, com 245.369 pessoas, e a terceira era Medianeira, que possuía uma população de 37.827, ou seja, uma população cerca de 6 vezes menor que a de Cascavel e de Foz do Iguaçu. A distribuição da população conforme a faixa etária demonstrou que, em todos estes municípios, a maior parte da população era constituída por jovens e adultos.

Todas essas cidades são bastante urbanizadas, pois, segundo os dados de 2000, possuíam um grau de urbanização superior ao do próprio Estado do Paraná. Dentre os municípios estudados, Foz do Iguaçu era o mais urbanizado, possuindo um grau de urbanização de 99,22%. Em seguida temos Cascavel, com um grau de urbanização de 93,20%, e Medianeira, com 87,89%. Em todos esses municípios e, inclusive, no Estado do Paraná, a maioria da população que vivia no meio urbano era do sexo feminino.

De acordo com os dados de 2000, havia um número maior de pessoas e famílias pobres nos municípios com maior número de população e maior grau de urbanização, sendo que, em Foz do Iguaçu, as pessoas pobres correspondiam a 55.847 e as famílias a 14.067, em Cascavel as pessoas pobres equivaliam a 48.361 e as famílias a 12.100 e, em Medianeira, havia 6.658 pessoas pobres e 1.809 famílias.

A taxa de pobreza do ano de 2000 desses municípios corrobora os números acima evidenciados, pois o município de Foz do Iguaçu tinha a maior taxa de pobreza, com 19,05%. Desses municípios, Cascavel era a segunda cidade com maior taxa de pobreza, equivalente a 17,03%, e Medianeira era a terceira cidade, possuindo a taxa de pobreza de 15,98%. Todos esses municípios possuíam, no entanto, uma taxa de pobreza inferior a do Estado do Paraná, que, no mesmo ano, era de 20,87%.

A maior População Economicamente Ativa (PEA) dos municípios se localizava em Foz do Iguaçu, que possuía 128.150 pessoas economicamente ativas, conforme demonstram os dados de 2000. A segunda cidade com mais PEA era Cascavel, com 122.737 pessoas, e a terceira era Medianeira, com 19.545 pessoas. Em todos esses municípios, a PEA era constituída por mais pessoas do sexo masculino.

Da PEA de cada município, os dados de 2000 indicavam estarem ocupadas, respectivamente, 106.619 pessoas em Foz do Iguaçu, 105.508 em Cascavel e 16.910 em Medianeira. Evidencia-se, assim, que, em todos os municípios, nem toda a PEA estava ocupada.

Como vimos anteriormente, o município que mais possuía pessoas ocupadas era Foz do Iguaçu, sendo, no entanto, que era a cidade que mais empregava a população em atividades informais, ou seja, que ocupava as pessoas sem registrar sua carteira de trabalho e sem garantir os direitos trabalhistas. Assim,

temos -- do maior para o menor índice de pessoas ocupadas em atividades informais -- que Foz do Iguaçu possuía cerca de 42,75% da população ocupada trabalhando em atividades informais, Medianeira possuía cerca de 38,64% e Cascavel cerca de 28,51%. Respectivamente, a porcentagem aproximada de pessoas empregadas em atividades formais, nesses municípios, era de 57,25% em Foz do Iguaçu, de 61,36% em Medianeira e de 71,49% em Cascavel, o que demonstra que Cascavel era o município que mais empregava a sua população.

Nos três municípios estudados, a atividade econômica que mais ocupava a população, segundo dados de 2000, era o comércio e a reparação de veículos automotivos e de objetos pessoais e domésticos, atividades que compõem o setor terciário ou de serviços. A segunda atividade econômica que mais ocupava a população em Cascavel e em Medianeira era a indústria de transformação, que integra o setor secundário. Em Foz do Iguaçu, essa segunda atividade era o setor de transporte, de armazenagem e de comunicação, que também compõe o setor terciário. Como terceira atividade que mais ocupava a população, temos, em Cascavel e em Foz do Iguaçu, os serviços domésticos, que também pertencem ao setor terciário, sendo que, em Medianeira, a terceira principal atividade a ocupar a população era a agricultura, a pecuária, a silvicultura, a exploração florestal e a pesca, caracterizada como setor primário.

Essas informações demonstram que, nos três municípios do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA, a maior parte da população estava ocupada no setor terciário ou de serviços, sendo que, em Foz do Iguaçu, as três atividades que mais ocupavam a população estavam nesse setor.

Da população ocupada em Cascavel e em Foz do Iguaçu, a maioria dos trabalhadores com emprego formal atuava, segundo informações de 2008, em atividades do comércio varejista. Em Cascavel, a segunda atividade que mais empregava a população era a indústria de transformação, sendo que, em Foz do Iguaçu, eram os serviços de alojamento, de alimentação, de reparo, de manutenção, de radiodifusão e de televisão. A terceira atividade que mais empregava a população em Cascavel e em Foz do Iguaçu era a administração pública direta e indireta. Tais aspectos demonstram que a maioria da população de Cascavel e de Foz do Iguaçu estava empregada no setor terciário ou de serviços, sendo que, em Foz do Iguaçu, esse setor era predominante.

Em relação à população empregada em trabalhos formais, Medianeira se destaca porque possuía a maioria da população trabalhando na Indústria de produtos alimentícios, de bebida e de álcool etílico, ou seja, no setor secundário. Observando, no entanto, a segunda e a terceira atividade que mais empregava formalmente a população – respectivamente o comércio varejista e a administração pública direta e indireta –, temos que o setor terciário também era expressivo na região, pois, somando essas atividades, podemos afirmar, inclusive, que o setor terciário empregava mais a população de Medianeira do que o setor secundário.

Concluimos, da análise das atividades que ocupavam e que empregavam a população de Cascavel, Foz e Medianeira, que o setor onde a população economicamente ativa mais atuava era o terciário ou de serviços.

Embora, no entanto, o setor terciário fosse o que mais ocupava e empregava a população nessas três cidades, não era o setor com maior rentabilidade em todos esses municípios. Assim, temos que somente em Cascavel o comércio e os serviços eram responsáveis pela maior parte dos impostos arrecadados, enquanto que, em Foz do Iguaçu e Medianeira, a indústria ou setor secundário era o que mais arrecadava impostos de IPI e ICMS, conforme demonstram os valores de Valor Adicionado Fiscal em 2007.

Ao analisarmos o número de matrículas no ensino fundamental nesses três municípios, temos que, embora Cascavel tenha uma população menor na faixa etária desse nível de ensino¹¹⁷ em relação a Foz do Iguaçu, o número de matrículas no ensino fundamental de Cascavel – 46.010 no ano de 2007 – era superior ao número de matrículas em Foz do Iguaçu, que, nesse mesmo ano, correspondia a 45.975. Medianeira, por ser um município com uma população expressivamente menor que a de Cascavel e a de Foz do Iguaçu, teve 6.095 matrículas no ensino fundamental em 2007.

Também em relação ao ensino médio, embora a população na faixa etária para cursar esse nível de ensino seja maior em Foz do Iguaçu do que em Cascavel, o número de matrículas foi inferior. Assim, temos que, em Cascavel, no ano de

¹¹⁷ No ensino fundamental de 8 anos, a criança ingressa na primeira série aos 7 anos de idade e conclui a oitava série aos 14 anos, ingressando no ensino médio com 15 anos. No ensino fundamental de 9 anos, a criança ingressa no primeiro ano com 6 anos, permanecendo, no entanto, inalteradas as idades de conclusão do ensino fundamental e de ingresso no ensino médio.

2007, matricularam-se no ensino médio 14.647 jovens e, em Foz do Iguaçu, 13.190. Medianeira teve 2.098 matrículas no ensino médio em 2007.

Feita a análise desse número de matrículas no ensino médio e a contagem da população por faixa etária em 2007, conforme apresentado pelo IPARDES no Caderno Estatístico de cada município, pode-se ter uma noção aproximada da quantidade de jovens em idade para cursar o ensino médio e que não o estão fazendo. Nesse caso, ainda que a contagem da população apresente o número de pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos e o aluno do ensino médio que tenha uma escolarização contínua ingressa nesse nível de ensino com 15 anos e o conclui com 17 anos, consideramos que podemos fazer esse comparativo aproximado, visto que muitos jovens não possuem uma trajetória escolar contínua e a diferença entre os números de matrículas e da população é significativo.

Assim, temos que, no município de Cascavel, no ano de 2007, foram realizadas 14.647 matrículas no ensino médio, sendo que a contagem da população no ano de 2007 mostra que os jovens de 15 a 19 anos correspondiam a 26.879 (IPARDES, 2009a). No município de Foz do Iguaçu, o número de matrículas no ensino médio correspondia a 13.190 e os jovens de 15 a 19 anos eram 30.233 (IPARDES, 2009b). Em Medianeira, o número de matrículas no ensino médio foi 2.098 e o número de jovens nessa faixa etária correspondia a 3.680 (IPARDES, 2009c). Se compararmos o número de matrículas do ensino médio com o número de jovens na idade própria para cursá-lo em cada município, veremos que, em Foz do Iguaçu, o número da população não matriculada no ensino médio era superior àquela matriculada, ou seja, havia 13.190 alunos matriculados e 17.043 jovens na idade de 15 a 19 anos na população do município que não estavam matriculados no ensino médio.

Nos três municípios estudados, a maioria da população frequentava a escola pública, sendo, no entanto, que Medianeira se destacava por ter um número bastante reduzido de alunos do ensino fundamental e do ensino médio matriculados na rede privada – respectivamente 7,07% e 4,09%, conforme demonstram os dados de 2007. Em Cascavel e Foz do Iguaçu, cidades maiores e com porte semelhante, a quantidade de alunos que frequentavam a escola privada no ensino fundamental também era semelhante, sendo que, em Cascavel, esse número correspondia a 12,20% e, em Foz do Iguaçu, a 12,28%. No ensino médio observa-se que Cascavel

tinha mais alunos frequentando a rede privada do que Foz do Iguaçu – respectivamente, 16,59% e 15,67%.

Sobre as taxas do ensino fundamental no ano de 2006, a cidade que mais aprovou seus alunos foi Cascavel, com uma taxa de 87,70%. Posteriormente, o maior índice de aprovação se encontrava em Medianeira, com uma taxa de 80,30%. A cidade que menos aprovou os alunos no ensino fundamental nesse período foi Foz do Iguaçu, com 78,90% de aprovação.

O município com menor índice de reprovação no ensino fundamental foi Cascavel, com 10,00% dos alunos. A segunda cidade que menos reprovou no ensino fundamental foi Foz do Iguaçu, com uma taxa de 16,20% dos alunos. Assim, observa-se que o município com maior taxa de reprovação no ensino fundamental foi Medianeira, com o equivalente a 17,30% dos alunos.

Contrariamente à tendência dos índices de aprovação, verifica-se que Foz do Iguaçu, embora seja o município que menos aprova, não é o que mais reprova os seus alunos. Verifica-se, nesse sentido, que os alunos não aprovados em Foz do Iguaçu são os que abandonam o ensino fundamental, não compondo a taxa de reprovação.

O município que possuía a maior taxa de abandono no ensino fundamental, conforme indicavam os dados de 2006, era, portanto, Foz do Iguaçu, com o equivalente a 4,90%. O segundo município com maior taxa de abandono era Medianeira, com 2,40% dos alunos. Cascavel era o município com a menor taxa de abandono, com 2,30%.

Esses dados nos levam a constatar que o município com melhores taxas educacionais no ensino fundamental era Cascavel, superando inclusive as taxas do Estado do Paraná. Os municípios de Medianeira e Foz do Iguaçu possuíam taxas educacionais no ensino fundamental inferiores as do Estado do Paraná¹¹⁸.

Em relação às taxas educacionais do ensino médio, verifica-se que Cascavel foi o município que mais aprovou os alunos no ano de 2006, com uma taxa de 79,00%. Medianeira e Foz do Iguaçu tiveram a mesma taxa de aprovação do ensino médio, correspondente a 66,60%.

¹¹⁸ Cabe destacar que as taxas educacionais do ensino fundamental no Estado do Paraná em 2006 são superiores às taxas do Brasil no ano de 2005 e aproximadas das taxas do Brasil do ano de 2007.

A taxa de reprovação do ensino médio indica que Cascavel foi o município que menos reprovou, com a porcentagem de 10,50% dos alunos. O segundo município com menos reprovação foi Foz do Iguaçu, com 14,50% e o município que mais reprovou seus alunos do ensino médio em 2006 foi Medianeira, com o equivalente a 18,10% de reprovação.

O abandono no ensino médio era menor em Cascavel, que possuía uma taxa de 10,50%. O município em que mais ocorria abandono no ensino médio era Foz do Iguaçu, correspondendo a 18,90%. Medianeira possuía uma taxa de abandono de 15,30%, ou seja, superior a de Cascavel e inferior a Foz do Iguaçu.

Os dados do ensino médio nos levam à consideração de que, dos três municípios estudados, Cascavel era o que possuía melhor taxa educacional no ensino médio, superando inclusive as taxas do Estado do Paraná. Podemos afirmar, então, que as taxas educacionais do ensino médio e do ensino fundamental – conforme demonstramos anteriormente –, no município de Cascavel eram melhores do que as dos demais municípios estudados e, inclusive, as do Estado do Paraná.

As taxas do ensino médio em Foz do Iguaçu e em Medianeira eram semelhantes, sendo inclusive inferiores as do Estado do Paraná. Destaca-se, no entanto, que, dos três municípios estudados, Foz do Iguaçu possuía a maior taxa de abandono. Verifica-se, assim, que, tanto no ensino fundamental – como demonstramos anteriormente –, quanto no ensino médio, o município de Foz do Iguaçu possuía uma elevada taxa de abandono.

A taxa de analfabetismo do ano de 2000 dos municípios demonstrava que Foz do Iguaçu era o que possuía maior população analfabeta, pois tinha uma taxa de 7,5 %. O segundo município com maior taxa de analfabetismo era Medianeira, com 7,2%. O município com a menor taxa de analfabetismo era Cascavel com 7,0%. As taxas de analfabetismo desses três municípios eram inferiores à do Estado do Paraná, que equivalia a 9,5% e à do Brasil, que correspondia a 13,63%. Destaca-se que, em todos os municípios estudados, a faixa etária da população com maior taxa de analfabetismo era a de pessoas com 50 anos e mais.

Analisando todos esses dados educacionais, verifica-se que Cascavel era a cidade com melhores taxas educacionais, seguida de Medianeira e, posteriormente, de Foz do Iguaçu.

Analisando o valor do PIB *per capita* anual desses três municípios em 2006, temos que Foz do Iguaçu era a cidade que mais produzia riquezas, tendo um PIB

per capita anual de R\$ 17.688,00, valor superior ao do Paraná, que, no mesmo ano, teve um rendimento de R\$ 13.158,00 e ao do Brasil, que teve um valor correspondente a R\$ 12 688,00. Cascavel e Medianeira possuíam um PIB *per capita* anual semelhante em 2006, equivalente a R\$ 11.370,00 e R\$ 11.503,00, respectivamente.

O município com o maior índice de GINI em 2000 foi Cascavel, com 0,590. O segundo município com o maior índice de GINI foi Foz do Iguaçu, com 0,580, sendo que Medianeira possuía o menor índice, de 0,510. Todos esses índices eram inferiores ao do Paraná, que, no mesmo ano, era de 0,607¹¹⁹. Considerando que o índice de GINI é uma medida de desigualdade de distribuição de renda, temos que o município onde havia maior desigualdade de renda era Cascavel, seguido de Foz do Iguaçu e Medianeira. Esses três municípios tinham, no entanto, menos desigualdade de renda que o Estado do Paraná.

O IDH dos municípios no ano de 2000 demonstra que Cascavel tinha o maior índice, correspondente a 0,810. O segundo melhor IDH era o de Foz do Iguaçu, equivalente a 0,788, sendo que o IDH de Medianeira era o menor desses três municípios, pois correspondia a 0,779. Isso significa que, segundo os dados oficiais, o município com maior desenvolvimento humano era Cascavel e, posteriormente, Foz do Iguaçu e Medianeira. Cascavel e Foz do Iguaçu possuíam um IDH superior ao do Paraná, que, no mesmo ano, era de 0,787. Em relação ao IDH do Brasil, que era de 0,766, todos esses municípios possuíam um índice superior.

Dentre os municípios estudados, Cascavel era o que possuía o maior IPDM do ano de 2007, correspondente a 0,6897. O segundo maior IPDM estava em Foz do Iguaçu, com um índice de 0,6375, sendo que o menor índice ficou com Medianeira, correspondente a 0,6278. Isso significa que, considerando os dados oficiais que revelam as três principais áreas de desenvolvimento econômico e social – trabalho e renda, educação e saúde –, o município de Cascavel era o que possuía melhor desempenho, seguido de Foz do Iguaçu e de Medianeira. Uma característica específica do município de Cascavel era a sua inserção nos Arranjos Produtivos Locais (APLs) do Estado do Paraná e demonstrava que a produção de

¹¹⁹ O índice de GINI do Brasil é inferior ao do Paraná, pois o Brasil tinha, em 1999, um índice correspondente a 0,560 e, em 2001, de 0,558.

Equipamentos e Implementos Agrícolas no município de Cascavel era relevante para o Estado.

Tal produção no município também reafirmava a mecanização da produção agrícola, que dispensava a mão de obra no setor primário e aumentava sua ocupação e emprego no setor secundário, ou seja, na indústria e, principalmente, no setor terciário ou de serviços, como vimos anteriormente para o município de Cascavel.

A indústria de produção de Equipamentos e Implementos Agrícolas de Cascavel se insere na chamada indústria de transformação e possuía uma carência de mão de obra técnica qualificada para atuar no chão da fábrica. Nesse sentido, segundo o IPARDES, esse setor de Cascavel necessitava de uma qualificação elementar, que não se destinasse ao uso de tecnologias avançadas que as empresas não possuíam. Essa qualificação podia ser ofertada em instituições do sistema S, consideradas mais adequadas para essa finalidade, pois a necessidade de qualificação não se referia à falta de conhecimentos escolares.

Como vimos ao longo deste capítulo, dentre os municípios estudados, Foz do Iguaçu é o único que se localiza em uma região fronteira, possui atrativos turísticos e a maior hidrelétrica do mundo em seu território.

Esses aspectos trazem ao município características que o diferenciam das demais cidades aqui estudadas, pois possui um elevado fluxo de pessoas e de mercadorias -- fato que, inclusive, aumenta sua população --, seu comércio é expressivo no setor formal e, principalmente, no informal, devido ao comércio de produtos estrangeiros, sendo que todo o setor terciário é significativo e diversificado na região. Nesse sentido, destacamos que os dados resgatados nesse trabalho indicaram que o setor terciário correspondia às três atividades que mais ocupavam e empregavam a população no município.

Além do turismo e do comércio diferenciado da região, a Usina Hidrelétrica de Itaipu também é uma importante fonte de recursos do município, pois é o segundo município beneficiado pelo represamento do Rio Paraná que recebe os maiores valores de *royalties*.

Apesar dessas fontes de recursos de Foz do Iguaçu, corroboramos, no entanto, na análise aqui realizada sobre as características dos municípios, a afirmação do IPARDES de que, apesar dos recursos recebidos, o município em pouco se diferencia dos demais do Oeste paranaense, pois Foz do Iguaçu não

apresentou características econômicas e sociais superiores aos demais municípios aqui estudados. Temos, inclusive, que, em relação a Cascavel e a Medianeira, há, em Foz do Iguaçu, mais pessoas e famílias em situação de pobreza, assim como a taxa oficial de pobreza também é superior e evidencia-se, nesse município, uma maior desigualdade na distribuição das riquezas.

Sobre as condições de trabalho da população, temos que em Foz do Iguaçu há mais pessoas trabalhando em atividades informais, ou seja, com condições de trabalho precarizadas. Em relação aos dados educacionais apresentados, Foz do Iguaçu também apresentou índices, em geral, piores do que os demais municípios estudados.

Considerando a realidade econômica e social dos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira, abordaremos, no próximo capítulo, o processo de implementação do Programa no Estado do Paraná e, em específico, nos municípios pesquisados, tendo em vista realizar a avaliação da implementação do PROEJA nessas cidades.

CAPÍTULO IV

A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE DO ESTADO DO PARANÁ

INTRODUÇÃO

Neste capítulo temos o objetivo de apresentar dados e informações coletadas junto aos projetos de pesquisa e de extensão dos quais participamos, sobre como se desenvolveu a política de implementação do PROEJA nos municípios do Estado do Paraná e, de maneira mais específica, nos municípios do Oeste paranaense que ofertam o Programa, a saber, as cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira.

Conhecer o processo de implementação da política do PROEJA no Estado e nos municípios pesquisados é fundamental para realizarmos o objetivo desta pesquisa, que é justamente avaliar a implementação do Programa nos municípios da região Oeste do Paraná. Pretendemos realizar este objetivo no próximo capítulo, articulando os conhecimentos e as informações abordados ao longo desta pesquisa.

Para o alcance do propósito deste capítulo, fez-se necessário, inicialmente, tratar do processo de implantação e de implementação do Programa no Estado, para, posteriormente, abordarmos as especificidades das escolas dos municípios do Oeste paranaense. Assim, organizamos o capítulo em três seções, sendo que, na primeira, tratamos da implantação do PROEJA no Estado do Paraná e, na segunda seção, abordamos a implementação do Programa no referido Estado. Na terceira seção do capítulo abordamos a implementação do Programa nos municípios da região Oeste do Paraná, trazendo, nas subseções, aspectos referentes ao trabalho pedagógico, às avaliações dos professores e dos alunos sobre os cursos, aos planos de curso e a alguns dados sobre o corpo discente que vivenciou esse processo de implementação do PROEJA nas escolas pesquisadas.

4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ

Tomamos como ponto de partida para a caracterização da implementação do PROEJA no Estado do Paraná as discussões que antecederam o início da oferta dos cursos, ou seja, as discussões sobre a implantação do Programa.

Para tanto, cabe considerar que o Estado do Paraná realizou vários eventos no ano de 2007 antes de implementar a oferta dos cursos do PROEJA. Segundo informações obtidas junto à SEED¹²⁰, os 32 Núcleos Regionais de Educação foram mobilizados para conhecer a proposta do PROEJA, sendo que com o mesmo objetivo foram realizadas reuniões com os Coordenadores da Educação Profissional dos NREs e com os diretores das escolas estaduais.

Para a socialização inicial da proposta do PROEJA, de acordo com Gotardo, “[...] a Secretaria de Estado da Educação realizou consulta às escolas que ofertavam educação profissional na modalidade integrada sobre a disponibilidade da comunidade escolar em ofertar cursos do PROEJA” (GOTARDO, 2009, p. 93). A partir desse levantamento foram realizadas as reuniões sobre a proposta em Curitiba somente com as escolas que demonstraram interesse em ofertar o Programa (GOTARDO, 2009).

A SEED do Paraná também realizou seminários nos meses de maio, julho e novembro de 2007 com o objetivo de estudar a concepção teórica do PROEJA e de elaborar o Documento Orientador da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos para o Estado. Esse documento foi elaborado, conforme Jorge, Ribeiro e Ferreira,

[...] tendo como ponto de partida o Documento Base (BRASIL, 2006), os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná (PARANÁ, 2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, acesso em 17 jan. 2009).

Conforme relatam essas autoras, esse documento apresenta

[...] os pressupostos teóricos, fundamentos e princípios dessa política, bem como a organização curricular, perfil do aluno e do professor e as orientações metodológicas necessárias ao trabalho do professor. Durante a sua elaboração, foi submetido às discussões, crítica e sugestões dos

¹²⁰ Neste capítulo apresentamos diversos dados obtidos junto à SEED através do Departamento de Educação e Trabalho em 3 de março de 2009 e em 11 de setembro de 2009 através de correspondência eletrônica.

professores que participaram dos encontros pedagógicos realizados. (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, acesso em 17 jan. 2009).

Nos meses de outubro e novembro de 2007 foram realizadas oficinas para a elaboração da proposta curricular dos cursos do PROEJA. Os cursos que tiveram suas propostas elaboradas nesse período foram Administração, Agente Comunitário da Saúde, Construção Civil, Eletromecânica, Enfermagem, Informática, Logística, Meio Ambiente, Nutrição, Química, Secretariado e Segurança do Trabalho.

A construção dessas propostas curriculares foi realizada a partir do Documento Orientador do PROEJA no Paraná que já estava elaborado. Segundo Jorge, Ribeiro e Ferreira, essas propostas curriculares “[...] foram elaboradas coletivamente com a participação de professores representantes de cada estabelecimento de ensino” (acesso em 17 jan. 2009), buscando o consenso entre os mesmos representantes. Posteriormente, as propostas curriculares foram encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação para autorização de funcionamento.

Esses eventos demonstram que

O processo de implantação partiu de um intenso trabalho de mobilização, estudo e levantamento de demandas, realizado em 2007, no qual participaram os professores dos 32 Núcleos Regionais de Educação que compõem o Estado, da Educação Profissional e da EJA, em três encontros estaduais e 12 oficinas para elaboração da proposta curricular (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, acesso em 17 jan. 2009).

Considerando a necessidade de formação continuada dos professores que atuariam no PROEJA, conforme previsto pelos documentos orientadores do Programa em âmbito nacional e estadual, o grupo de pesquisadores da UNIOESTE que integra o projeto de pesquisa interinstitucional já mencionado aqui realizou, em Cascavel, o projeto de extensão “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” (VIRIATO, 2007).

Desse projeto de extensão, do qual participei, retomamos as discussões ocorridas em um encontro realizado no município de Cascavel - PR nas dependências do Núcleo Regional de Educação (NRE), em setembro de 2007. Embora estejamos nos limitando ao relato de apenas um encontro e ainda que abrangeu somente profissionais de um dos municípios pesquisados, consideramos que a recuperação desta reunião é importante em razão de que foram levantadas,

pelos educadores, vários problemas e vários anseios em relação à oferta dos cursos do PROEJA que seria iniciada em 2008¹²¹, problemas e anseios que poderão contribuir para a avaliação da implementação do PROEJA no período delimitado para estudo.

Nessa ocasião foram, então, discutidos os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros do Programa, procurando ouvir as experiências dos docentes que atuavam no ensino médio profissionalizante e na EJA, tendo em vista coletar informações a respeito dos possíveis problemas que poderiam ser vivenciados pelo PROEJA e/ou das possibilidades de não repetir, na implementação do novo Programa, problemas já presentes no sistema educacional.

Dentre os aspectos discutidos nesse encontro, os docentes demonstraram a preocupação de que o PROEJA viesse a ser ofertado em escolas sem infraestrutura adequada para a oferta dos cursos. Os docentes tomavam as escolas da EJA como exemplos dessa falta de estrutura, onde o ensino ocorria apenas com os recursos do quadro negro e giz, não disponibilizando nem laboratórios, nem videoteca e nem acesso à internet. Apesar desse dado, vale registrar que a diretora de um dos colégios que ofertaria o PROEJA em Cascavel afirmou que havia estrutura física adequada para a oferta do Programa nas escolas onde seria implementado¹²², sendo que isso não se constituía num dos maiores problemas, mas, sim, a questão dos recursos humanos, o suporte técnico.

Em relação à equipe pedagógica, o grupo reivindicou a garantia de apoio pedagógico para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os docentes afirmaram que, além dos pedagogos que já atuavam nos estabelecimentos, também deveria ser garantido, nos cursos do PROEJA, um coordenador para cada curso, com disponibilidade para atuar nos estabelecimentos de ensino inclusive em horário diferente daquele em que os cursos seriam ofertados.

¹²¹ Cabe indicar que, nesse encontro, estavam presentes o grupo de pesquisadores da UNIOESTE, docentes das escolas da rede estadual de educação que ofertariam o PROEJA em Cascavel no ano de 2008 e integrantes de escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos

¹²² No Paraná, ofertam o PROEJA apenas os estabelecimentos de ensino que possuíam a estrutura física necessária para ofertar o curso pretendido. Por essa razão, a oferta do PROEJA está ocorrendo em escolas com tradição na oferta de cursos profissionalizantes e impossibilitando a oferta do Programa em escolas da EJA em virtude de que estas não possuem infraestrutura adequada. Essa informação foi comentada pela equipe do NRE de Cascavel e por um funcionário da SEED em visita ao Colégio Estadual Barão do Rio Branco, na cidade de Foz do Iguaçu - PR, no dia 1º/12/2008. Cabe lembrar a consulta feita pela SEED às escolas sobre a disponibilidade para a oferta do PROEJA já indicada no início deste capítulo.

Destacou-se a necessidade de que o coordenador do curso tenha a competência técnica e o saber pedagógico. O coordenador do curso atuaria juntamente com o pedagogo e o coordenador de estágio, também requerido para os cursos em que essa atividade compusesse a grade curricular.

Em relação aos docentes, o grupo comentou que, no ensino médio integrado, os professores vinham sendo selecionados para lecionar nos cursos técnicos sem possuírem a devida afinidade, mas, sim, devido à carga horária que tinham disponível na escola. Tal fato levava os professores a exercerem a docência em diversas modalidades e níveis de ensino, fato compreendido pelo grupo como um dificultador para a realização de uma metodologia específica para o atendimento do público do PROEJA.

O grupo levantou a questão de que, para lecionar no PROEJA, o docente precisa se identificar com o público atendido e pretender atuar no ensino noturno, período no qual o Programa seria ofertado no município de Cascavel. Para a seleção desses professores, a SEED deveria então definir uma política.

Sobre os discentes, os professores relataram como um dos problemas presentes na EJA e no ensino noturno o alto índice de evasão. Nesse sentido, indicou-se que a possibilidade da oferta do PROEJA semestralmente e na forma presencial poderia aumentar a permanência dos alunos.

Em relação aos aspectos pedagógicos dos cursos, o grupo apontou que, além do número elevado de alunos em algumas turmas, o público atendido pela EJA, e que também seria atendido pelo PROEJA, é bastante diversificado, possuindo diferentes histórias de vida e faixa etária diferenciada, elementos considerados dificultadores do atendimento das necessidades educacionais desse público.

Sobre o aspecto financeiro, o grupo destacou a necessidade de que o Estado garanta recursos para o funcionamento adequado dos cursos.

A implantação dos cursos do PROEJA iniciou, como já evidenciamos, através de reuniões, de eventos e de oficinas que possibilitaram o conhecimento da proposta do Programa por parte dos educadores envolvidos com os cursos que seriam ofertados a partir de 2008. Tais acontecimentos propiciaram também a elaboração do Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná e a construção das propostas curriculares dos cursos, fornecendo as bases necessárias sobre as quais deveria ser implementado o Programa.

Após esses eventos promovidos em 2007, a oferta dos cursos do PROEJA na rede pública estadual do Paraná¹²³ “[...] foi autorizada em 72 estabelecimentos de ensino de 47 municípios do Estado com 76 cursos em 12 habilitações técnicas diferentes a partir de 2008”, segundo dados de Jorge, Ribeiro e Ferreira¹²⁴ (acesso em 17 jan. 2009).

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ

A oferta do PROEJA no Paraná iniciou em 2008, mas não ocorreu em todos os estabelecimentos e municípios previstos. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, “O Proeja começou com 45 turmas em 29 municípios do Paraná. Nesse primeiro ano, são mais de 10 cursos profissionalizantes disponibilizados para os alunos, variando a oferta em cada escola e região (PARANÁ, acesso em 17 jan. 2009).

Observa-se que os números referentes à oferta do PROEJA em 2008 foram bastante inferiores às expectativas de 2007. Assim, o PROEJA foi ofertado em 59,21% das turmas esperadas (redução de 76 cursos para 45) e em 61,70% dos municípios que haviam demonstrado interesse inicial em ofertá-lo (de 47 para 29 municípios).

Segundo dados obtidos junto à SEED, constatou-se também que, dos 72 estabelecimentos que tiveram a oferta dos cursos autorizada em 2007, apenas 38 iniciaram a oferta em 2008, sendo que, dos 32 NREs que ofertariam o PROEJA, apenas 22 se vincularam ao Programa. Também em relação ao número de alunos, a expectativa inicial era de atender aproximadamente 2.500 educandos, sendo que, em 2008, o número de matriculados foi aproximadamente 991 alunos.

Essas diferenças entre o número de estabelecimentos e de educandos esperados para o PROEJA no Paraná no final de 2007 e os números alcançados em 2008 demonstram, segundo informações obtidas junto à SEED, que o primeiro desafio enfrentado foi trazer o público jovem e adulto que não concluiu a Educação Básica de volta à escola. Assim, a oferta do PROEJA não se iniciou nos 72

¹²³ Como já mencionamos, o Estado do Paraná é o único que até o momento tem ofertado o PROEJA na rede estadual de ensino. Nos demais Estados, a oferta dos cursos do PROEJA tem se realizado apenas na rede federal.

¹²⁴ Estes dados também constam da 1ª versão divulgada do Documento Orientador da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do Paraná.

estabelecimentos que tiveram a oferta autorizada em 2007 devido à falta de alunos interessados nos cursos oferecidos.

A SEED atribui essa falta de alunos para os cursos do PROEJA ao fato de o Programa ser uma novidade desconhecida para a maioria da população e supõe que a forma de divulgação dos cursos não acessou o possível público do Programa.

No ano de 2009 estão ofertando os cursos do PROEJA no Paraná 45 escolas da rede estadual e o número efetivo de matrículas no primeiro semestre desse ano no Estado foi de 1.556 educandos. Comparando com os dados de 2008, constatamos que, em 2009, mais sete escolas do Estado aderiram ao Programa (38 escolas em 2008 e 45 em 2009) e o número de educandos atendidos teve um aumento de 565 alunos (991 alunos em 2008 para 1.556 em 2009). Dos alunos matriculados no primeiro semestre de 2009 nos cursos do PROEJA do Paraná, 1.230 continuavam matriculados no final desse semestre, representando, conforme afirmado pela SEED, um índice de evasão de 22%. Realizando os cálculos, vemos que, dos 326 alunos evadidos do total de 1556 que foram matriculados, o percentual obtido é de 20,95%, o que diverge do número informado pela SEED. Segundo a SEED, a evasão dos alunos dos cursos do PROEJA no primeiro semestre de 2009 é bem menos acentuada do que o observado em 2008, quando se evadiram dos cursos 47% dos alunos matriculados.

Ainda segundo informações coletadas junto à SEED, em 2008 o Estado do Paraná investiu aproximadamente R\$ 678.361,98 (Seiscentos e setenta e oito mil, trezentos e sessenta e um reais e noventa e oito centavos) na Formação Continuada dos Professores e Gestores do PROEJA.

Tendo em vista que os investimentos do Estado do Paraná foram realizados somente na Formação Continuada, podemos constatar que não houve outros investimentos no referente à infraestrutura das escolas que ofertam o PROEJA.

Os cursos de Formação Continuada para Gestores e Professores ocorreram em 2008 entre os dias 30 de março a 4 de abril e de 7 a 9 de julho com carga horária de 20 horas. Na primeira etapa da formação continuada, os professores foram divididos em dois grupos. Assim, um grupo de professores participou da formação continuada no período de 30, 31 de março e 1º de abril e outro grupo fez a capacitação nos dias 2, 3 e 4 de abril de 2008.

Esse curso de formação continuada ofertado pela SEED aos professores do PROEJA teve como principal objetivo apresentar aos professores as diretrizes e os

aspectos legais e pedagógicos do Programa, tanto em nível nacional quanto estadual. Esses aspectos foram abordados por diversos palestrantes, dentre eles alguns pesquisadores do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná”¹²⁵.

No curso de formação continuada ocorrido nos dias 2 a 4 de abril de 2008 realizado em Faxinal do Céu¹²⁶ - Paraná e intitulado “Formação Continuada PROEJA”, ocorreram oficinas com o objetivo de discutir o Documento Orientador do PROEJA no Paraná¹²⁷.

Na oficina¹²⁸ que assistimos e relatamos (HOTZ, 2008), os professores atuantes nos cursos do PROEJA em 2008 afirmaram que não se sentiam preparados para articular a disciplina ministrada com os eixos trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, conforme previsto pelo Programa em seu Documento Base (BRASIL, 2007, p. 1) e já explicitado neste trabalho.

Indicaram também que não se sentiam preparados para integrar a sua disciplina com outras e que, para a efetivação da integração entre as disciplinas, se fazia necessário mais tempo para o estudo e o planejamento das aulas, devendo haver hora-permanência do professor no colégio em contraturno, correspondendo em torno de 40% de suas horas-aula como hora atividade¹²⁹.

Para que as condições adequadas ao planejamento do ensino integrado fossem propiciadas aos professores, estes apontaram ainda a necessidade de a SEED regulamentar o requerido aumento de hora-atividade e o momento em que esta deveria se desenvolver, colaborando para a troca de experiências e o planejamento entre os profissionais. Os professores cogitaram ainda a possibilidade de que houvesse momentos onde dois professores (um de disciplina específica e

¹²⁵ Proferiram palestras, realizando considerações a respeito dos aspectos legais e pedagógicos do PROEJA, os pesquisadores Dr. Domingos Leite Lima Filho, Dr. Mário Lopes Amorim, Dra. Edaguimar Orquiza Viriato e Dra. Mônica Ribeiro da Silva.

¹²⁶ Faxinal do Céu é uma cidade paranaense onde se construiu o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, com uma infraestrutura adequada para a realização da capacitação dos profissionais da rede pública do Estado do Paraná, possibilitando, inclusive, hospedagem e alimentação durante os eventos promovidos.

¹²⁷ A discussão realizada junto aos professores do PROEJA nessas oficinas foi orientada por um roteiro que se encontra anexo ao Relatório Anual do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2008, p. 199).

¹²⁸ A oficina ocorreu em 4/4/2008 e foi coordenada pela Professora Doutora Mônica Ribeiro da Silva.

¹²⁹ Atualmente, o número de horas-aula destinado aos professores da rede estadual do Paraná corresponde a 20% de sua jornada de trabalho, conforme prevê a Lei Estadual nº 13.807, de 30/9/2002, da Legislação Estadual de Recursos Humanos.

outro de disciplina de formação geral) pudessem lecionar juntos para uma mesma classe.

Para analisar a implementação do PROEJA no Paraná, cabe considerar a realização, nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2008, em Curitiba – PR, do “Seminário PROEJA - PR”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no qual estive presente. O evento, organizado pela universidade e por integrantes da SEED, realizou, entre outras atividades, um grupo de trabalho sobre os cursos técnicos em PROEJA.

Nesse grupo, os professores que atuaram nos cursos do PROEJA em 2008 foram solicitados a falar sobre os problemas vivenciados nas escolas e as possíveis soluções para os mesmos problemas. Os professores foram informados de que os dados coletados seriam repassados ao MEC. Os pontos sugeridos para a abordagem foram: perfil do aluno, classe social, faixa etária, evasão, perfil institucional, avaliação institucional e do Programa, metodologia de ensino, capacitação docente e critérios de seleção de alunos.

Dentre os aspectos comentados pelos professores, destacaram-se os seguintes: o grupo afirmou ser ideal que os alunos dos cursos do PROEJA tenham a idade acima de 21 anos; disseram que os alunos estão fazendo cursos que não lhes interessam; que a carga horária do curso está insuficiente para transmitir os conhecimentos de todas as disciplinas; que o PROEJA está atendendo a quem já cursou o EM, inclusive com a validação das disciplinas já cursadas; sugeriram que a avaliação institucional e do Programa seja feita através de reuniões com empresários. Os professores também apontaram como problemas dos cursos a falta de material didático apropriado, a falta de infraestrutura adequada à profissionalização e indicaram que a capacitação deveria ser utilizada para oferecer treinamentos multidisciplinares¹³⁰ e realizar a elaboração de material didático integrado.

Nesse evento esteve presente a coordenadora geral de políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), professora Caetana Juracy Rezende. Em sua apresentação da

¹³⁰ Este tipo de treinamento foi considerado necessário pelos professores devido ao fato de o PROEJA ser um Programa que pretende a integração entre as disciplinas. Esta sugestão é justificada pelo fato de que os professores dominam sua disciplina específica e não possuem conhecimento sobre as demais. Segundo o grupo, esta falta de conhecimento do conjunto das disciplinas dificulta a integração.

política educacional do PROEJA aos professores, ela destacou o acontecimento de cursos de formação continuada e a produção de material teórico por grupos de pesquisa que vinham estudando o Programa.

A coordenadora também afirmou que estava sendo destinado um volume menor de recursos aos Estados para o atendimento do PROEJA do que para o ensino médio integrado, mas ressaltou que, para o ano de 2009, haveria perspectivas de aumento desses valores.

Nesse evento também esteve presente a chefe do Departamento de Educação Profissional do Paraná, professora Sandra Regina de Oliveira Garcia. Ela relatou, como já mencionamos anteriormente com base nas informações da SEED, que, no início da implementação do PROEJA no Estado, 72 escolas haviam feito a opção de oferecer cursos do Programa, mas, devido à falta de procura por parte dos alunos, somente 38 escolas iniciaram o ano letivo de 2008 ofertando cursos de PROEJA. Nesse sentido, afirmou ainda que, mesmo nos cursos adequados às demandas do mercado de trabalho e da região, o número de alunos matriculados não é o esperado, como acontece, por exemplo, no curso de Construção Civil ofertado em Curitiba.

A chefe do Departamento de Educação Profissional também afirmou que o currículo dos cursos precisa ser aperfeiçoado, pois o PROEJA está sendo ofertado como o ensino médio integrado, ou seja, desconsiderando as especificidades do Programa. Assim não está ocorrendo a integração, mas a superposição, tendo em vista que as disciplinas não dialogam. Destacou que há necessidade de os professores terem tempo para dialogar, pois não existem nas escolas espaços adequados para “compartilhar” conhecimentos.

Sandra Regina de Oliveira Garcia afirmou ainda ser necessário validar os conhecimentos dos alunos que procuram os cursos do PROEJA, considerando sua idade e os saberes adquiridos ao longo da vida.

Sobre a formação continuada dos profissionais do PROEJA, em 2009 a SEED do Paraná realizou um seminário de 20 horas nos dias 29 e 30 de maio e 1º de junho em Faxinal do Céu. Esse seminário, realizado com o mesmo objetivo que o evento anterior, foi destinado exclusivamente para os professores que passaram a atuar no PROEJA no ano de 2009 e contou com um público de 400 professores.

Em 2009, a SEED do Paraná realizou ainda um seminário destinado aos diretores e equipe pedagógica das escolas que ofertam o PROEJA nos dias 28 e 29

de maio, contando com a participação de 150 professores. Este seminário teve o objetivo de levar esses profissionais a compreenderem como deveriam realizar suas atividades para contribuir com o bom funcionamento do curso.

Quando da consulta à SEED, foi-nos informado que havia previsão de que ocorresse a continuidade da formação continuada dos professores do PROEJA em outubro de 2009 com recursos federais do MEC e da SETEC¹³¹, por meio de licitação pública. Através desses recursos, seriam ofertadas mais 220 horas de curso que, somadas às 20 horas já ofertadas pela SEED, totalizariam 240 horas de formação continuada aos profissionais do PROEJA. Essas 220 horas de curso seriam semipresenciais, ou seja, parte presencial na escola e parte a distância pela Plataforma Moodle do Portal Dia-a-dia Educação, acompanhado pelo professor orientador.

Em 3/12/2009 fizemos uma nova consulta à SEED para obter informações sobre a efetivação ou não dessa formação continuada. Obtivemos a informação de que o recurso enviado pelo MEC ainda não havia sido utilizado, pois estava aguardando a licitação. Assim, a formação continuada que estava prevista para ocorrer em outubro de 2009 ficou prevista para o início do ano de 2010.

Em relação à contratação dos professores que atuariam no PROEJA, como já nos referimos, ela ocorreu por iniciativa dos Núcleos Regionais de Educação através de Processo Seletivo Simplificado (PSS). A SEED não impediu, porém, a ação diferenciada tomada pelo NRE de Cascavel, que, antes do início dos cursos do PROEJAa, supriu o quadro de profissionais que neles atuariam, utilizando os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Pelo que foi possível apreender, tal decisão tem sua justificativa no entendimento de que os professores precisavam conhecer a proposta do PROEJA para, posteriormente, trabalharem nos cursos, adequando principalmente a metodologia utilizada em sala de aula. Nesse sentido, a reunião ocorrida em 2007 no NRE de Cascavel (mencionada na seção anterior) é um exemplo de ação implementada pelo referido Núcleo para proporcionar aos professores o conhecimento da proposta do PROEJA.

Mesmo utilizando os professores concursados pela rede pública estadual para atuarem nos cursos do PROEJA, o Núcleo de Cascavel, assim como os demais

¹³¹ Segundo informações obtidas junto à SEED do Paraná, até o ano de 2009 todos os recursos investidos no PROEJA – inclusive investimentos na formação continuada dos profissionais – eram de origem dessa secretaria.

do Paraná, não supriu o quadro de profissionais dos cursos do PROEJA conforme prevê o Documento Orientador da SEED, que dispõe:

[...] para atuar na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, os professores do quadro próprio do magistério serão selecionados por meio de edital público no qual constarão duas fases: a análise do currículo e a entrevista onde serão observados os seguintes critérios:

1. habilitação específica para atuar na disciplina;
2. experiência em Educação de Jovens e Adultos na rede pública;
3. experiência em Educação Profissional na rede pública;
4. compromisso e seriedade nos trabalhos desenvolvidos anteriormente demonstrados pela ficha funcional.
5. aperfeiçoamento constante em sua prática pedagógica. (PARANÁ, 2007, p. 26).

Infelizmente não foi possível levantar os motivos pelos quais a SEED deixou de realizar, em 2008 e em 2009, a seleção dos professores para atuar no PROEJA por meio de edital público, conforme havia sido previsto no Documento Orientador do Programa, elaborado pela própria Secretaria de Educação¹³². Particularmente, em relação à contratação de professores PSS para atuarem no PROEJA – fato que no ano de 2008 ocorreu em todo Estado, exceto no núcleo de Cascavel –, consideramos que foi prejudicial ao processo de implementação do Programa no Estado, visto que a maioria dos profissionais não teve a oportunidade de conhecer as propostas da política educacional do PROEJA antes de iniciarem sua atuação profissional nos cursos.

4.3 O PROEJA NOS MUNICÍPIOS DO OESTE PARANAENSE

Na região Oeste do Paraná, que é a região delimitada para o presente estudo, iniciaram a oferta de cursos do PROEJA em 2008 os municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira.

A cidade de Cascavel iniciou o PROEJA ofertando os cursos de Técnico em Secretariado (no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva”) e de Técnico em Administração (no Colégio Estadual “Wilson Joffre”). No município de Foz do Iguaçu iniciou-se a oferta do curso de Técnico em Segurança do Trabalho (no

¹³² A SEED do Paraná afirmou que não foi possível a contratação de professores do PROEJA por meio de edital público nos anos de 2008 e 2009, sendo que os professores que estão atuando no Programa são do Quadro Próprio do Magistério ou do Processo Seletivo Simplificado. A SEED afirmou, ainda, conforme informações obtidas em 2009, que, no ano de 2010, permanecerá essa forma de contratação dos professores para os cursos do PROEJA.

Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”) e, em Medianeira, tivemos o curso de Técnico em Administração (no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”)¹³³.

Apresentamos, nas subseções que se seguem, informações e dados que caracterizam a implementação do PROEJA nesses estabelecimentos de ensino e cursos acima mencionados.

4.3.1 O trabalho pedagógico dos cursos do PROEJA de Cascavel

Lembramos que foi na cidade de Cascavel, nos Colégios Estaduais “Wilson Joffre” e “Professor Francisco Lima da Silva”, que realizamos o Projeto de Extensão intitulado “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” (VIRIATO, 2007). Nas primeiras reuniões desse projeto de extensão, levantamos, junto aos docentes e à equipe pedagógica das duas escolas, dados relativos à organização do trabalho pedagógico do início do ano letivo, tendo como objetivo verificar como as duas escolas de Cascavel se organizaram para receber os alunos do PROEJA naquele ano de 2008.

As informações foram obtidas através de questões realizadas com os professores e com a equipe pedagógica dos cursos e estão dispostas da seguinte maneira: 1 – Como vocês estão se organizando e/ou se organizaram para receber os alunos do PROEJA neste ano letivo de 2008?; 2 – Como vocês estão organizando e/ou organizaram os conteúdos/conhecimentos a serem ministrados neste ano letivo de 2008?; e 3 – Vocês conhecem o PPP (projeto político-pedagógico) do curso em que irão lecionar? (ANEXO 1).

Assim, a respeito da questão 1, observamos que, na organização das escolas de Cascavel para receber os alunos do PROEJA em 2008, houve a realização predominante de trabalhos de ordem prática e imediata, como a documentação de alunos, a providência de professores, a organização do horário das aulas e do espaço físico, entre outras atividades.

¹³³ Segundo informações obtidas junto à SEED em 2009, há previsão de expansão dos cursos do PROEJA do Paraná para o ano de 2010. No segundo semestre de 2009, o Paraná já expandiu a oferta dos cursos, implantando o PROEJA em três Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs): CEEBJA “Paulo Freire”, na cidade de Curitiba, CEEBJA de Paranavaí e CEEBJA “Geni Sampaio Lemos”, da cidade de Jacarezinho. Destaca-se que a oferta do PROEJA nos CEEBJAs do Paraná não ocorreu no início da implementação do Programa, sendo que, inicialmente, foi ofertado apenas nos colégios que possuíam ensino médio integrado.

Entendemos que essas ações são fundamentais para receber os alunos, mas não tratam dos aspectos curriculares e metodológicos específicos do PROEJA. Para o tratamento desses aspectos, os professores teriam que, em conjunto, discutir suas disciplinas e a forma de ministrá-las, integrando os conhecimentos gerais com os profissionalizantes, e adequando as metodologias à realidade do público jovem e adulto. Somente assim poderiam se aproximar da integração pretendida pelo PROEJA e indicada em seus documentos orientadores.

Até aquele momento, os professores haviam participado de reuniões onde conheceram a proposta do Programa, através do projeto de extensão e de estudos realizados na própria escola e/ou em conjunto com a SEED e convidados externos, porém os professores não haviam tido oportunidade de discutirem o encaminhamento das aulas em conjunto com todos os professores do curso e/ou com as áreas afins à sua disciplina.

O fato de não terem havido momentos para essas discussões se explica também pelas respostas da segunda questão. Nessa questão, que tratava da organização dos conteúdos/conhecimentos a serem ministrados nos cursos do PROEJA em 2008, observamos que as escolas tinham previsão de organizá-los para que atendessem a proposta de integração do PROEJA, mas não possuíam muita clareza de como isso deveria e poderia ser feito. Para adquirir a compreensão necessária para a realização do currículo integrado, os profissionais estavam estudando os conteúdos e as propostas de cada disciplina, os documentos orientadores do Programa e participando de cursos de formação com a intenção de retomarem os planejamentos e adequá-los à proposta do PROEJA.

Considerando as respostas da questão 1 com as obtidas na questão 2, podemos compreender que a situação de os professores ainda não estarem organizando os conteúdos/conhecimentos para ministrar disciplinas nos cursos se deve ao fato de ainda estarem se apropriando da proposta do PROEJA, para, posteriormente, num momento (ainda não definido sobre quando e como) retomarem a organização dos conteúdos/conhecimentos.

Na questão 3, que tratava do conhecimento que possuíam acerca do projeto político-pedagógico (PPP) do curso, houve o indicativo de que não existia um documento específico para os cursos do PROEJA, mas que os projetos político-pedagógicos dos cursos estavam inclusos no PPP da escola, sendo que nem todos os profissionais o conheciam.

As respostas das questões também evidenciaram que os professores percebiam a possibilidade de integração entre as disciplinas, conforme previsto pelos documentos orientadores do PROEJA. Afirmavam, porém, que esse era um trabalho que exigia tempo e estudo para ser efetivado de forma consistente, não fragmentando os conhecimentos.

Os professores também afirmavam que, de certa forma, os conteúdos estavam sendo articulados apenas entre as disciplinas do Núcleo Comum, e não sabiam como seria feita a articulação com as disciplinas de formação específica, ou seja, as profissionalizantes. Ressaltaram que essa dificuldade se agravava devido ao fato de que os professores das disciplinas de formação específica geralmente eram contratados para ministrar a disciplina durante um semestre, o que fragilizava a relação dos professores em seu conjunto.

4.3.2 Avaliação do primeiro semestre letivo de 2008 pelos cursos do PROEJA de Cascavel

Os integrantes do projeto de extensão da UNIOESTE - *Campus* de Cascavel elaboraram um instrumento de coleta de dados contemplando aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros das duas escolas que ofertam o PROEJA no município com a finalidade de avaliar o primeiro semestre letivo do ano de 2008 nos cursos implementados (ANEXO 2). O instrumento, direcionado por segmento, foi respondido por professores, pela equipe pedagógica, direção, coordenador de curso e representantes do NRE que participaram do projeto de extensão.

Ao responderem às questões do instrumento de coleta de dados, os profissionais dos cursos do PROEJA de Cascavel demonstraram a fragilidade do Programa quanto às questões financeiras, afirmando que, como não houve recurso financeiro específico para o PROEJA, a escola tem procurado adaptar as necessidades aos recursos já existentes. Destacam que é preciso que o Estado invista nos cursos do PROEJA, que necessitam de melhorias na estrutura física, material pedagógico, material didático e laboratórios.

Os professores consideram, entre outros fatores dificultadores para o processo ensino-aprendizagem, a formação das classes e a metodologia a ser adotada. Nesse sentido, não há concordância entre os profissionais do PROEJA sobre a heterogeneidade/homogeneidade das turmas, sendo que uns defendem

turmas heterogêneas, visto que valorizam as diferenças, e outros argumentam a facilidade de trabalhar com turmas homogêneas. Apontam que o aprendizado do aluno está num ritmo diferente do esperado, pois os alunos apresentaram, dentre outras dificuldades, leitura lenta, dificuldades para interpretar textos, necessitando da mediação do professor.

Chamam a atenção para o compromisso do profissional, argumentando que as questões pedagógicas dependem de cada professor, pois afirmam haver vários recursos disponíveis, ainda que de forma precária e com a falta de profissionais para o suporte técnico.

Outra dificuldade apontada pelos profissionais das escolas que ofertam o PROEJA em Cascavel é que interfere diretamente no êxito/fracasso dos alunos diz respeito às condições de trabalho do próprio aluno. O horário de trabalho impede que os alunos cumpram o horário das aulas, além de chegarem à escola esgotados, visto que acordam, em geral, antes das seis da manhã e trabalham muito. Segundo os professores, esse aspecto e a falta de tempo disponível para estudar em outros horários que não o da escola, dificultam a apropriação efetiva de parte dos conteúdos. Alguns alunos também abandonam o PROEJA devido ao horário de trabalho, que os leva a procurar escolas mais próximas do local onde trabalham.

Os professores consideram que as condições de trabalho dos alunos dificultam a permanência na escola. Citam que, para auxiliar o aluno trabalhador a permanecer na escola, há necessidade de interferência pedagógica junto às empresas no sentido de pressioná-las a um acordo para a liberação de seus funcionários um pouco antes do horário em que iniciam as aulas, para que esses alunos possam alimentar-se e efetuar sua higiene pessoal. Apontaram, ainda, que as empresas poderiam ser estimuladas a contribuir com os alunos mediante incentivos fiscais.

Na tabulação dos dados observamos, novamente, uma reivindicação que já havia sido mencionada durante o projeto de extensão. Os profissionais requerem a elaboração de material didático específico para o ensino de jovens e adultos, afirmando, inclusive, que poderiam contribuir na elaboração desse material através de suas experiências.

Em relação à metodologia, os profissionais afirmam que ainda há muitas dúvidas e um pouco de insegurança, visto que não se pode simplesmente “imitar” a metodologia da EJA, mas é preciso adequar os conteúdos à realidade dos alunos.

Segundo os docentes, há preocupação com a integração, mas o tempo de preparo das aulas é escasso e as aulas são de 45 minutos, o que dificulta a realização da proposta de integração. Entretanto, os professores dizem que estão buscando a integração curricular nos cursos do PROEJA, trabalhando, por exemplo, com filmes que são utilizados em várias disciplinas, em perspectivas diferentes. Dessa forma, consideram que estão aproveitando melhor o tempo disponível nas aulas.

Os profissionais do PROEJA ressaltam que a organização curricular do curso precisa melhorar, em especial para abranger disciplinas como Informática, que não se encontra na matriz curricular dos cursos de Administração e Secretariado.

Quanto à distribuição de aulas, os professores afirmam que, no decorrer do processo, foi considerado o perfil dos docentes, a experiência em EJA, a adesão à proposta, dando prioridade aos professores efetivos e com experiência. Entretanto, apontaram também que houve escolha indicada pela direção escolar.

Os professores dos cursos do PROEJA de Cascavel também ressaltaram que as suas condições de trabalho precisam melhorar quanto ao aumento de hora-atividade e à permanência do professor exclusivamente em uma escola. Nesse sentido, dizem que o professor fica sobrecarregado com aulas em cursos e escolas distintas.

4.3.3 Conhecendo os planos dos cursos do PROEJA ofertados no Oeste do Estado do Paraná

Conforme já demonstramos, antes do início da oferta dos cursos do PROEJA no Estado, as propostas curriculares dos cursos foram elaboradas através de oficinas, sendo realizada uma oficina para cada curso e contando com a participação dos professores representantes de cada estabelecimento de ensino onde o Programa seria ofertado.

Para aprofundar os conhecimentos acerca dos planos de curso de Administração e de Secretariado junto aos professores que atuavam no PROEJA no primeiro ano letivo de oferta desses cursos na rede estadual, ou seja, no ano de 2008, os integrantes do projeto de extensão realizaram um estudo de ambos os planos de curso que vinham sendo ofertados no município de Cascavel – PR¹³⁴.

¹³⁴ O quadro de análise que elaborei para analisar os planos de curso de Técnico em Administração e de Técnico em Secretariado encontram-se disponíveis no Relatório Anual do grupo de pesquisa

A intenção desse estudo foi identificar semelhanças e/ou divergências desses planos de curso estaduais em relação à proposta do PROEJA, visando fornecer subsídios para uma possível reflexão acerca dos objetivos do Programa e a necessidade de alterar alguns aspectos dos planos e, logo, da prática pedagógica respectiva.

Apresentaremos neste momento, no entanto, apenas os aspectos que se referem às semelhanças e às divergências dos planos de curso em relação às proposições do PROEJA, para, posteriormente, avaliá-los como um dos elementos que contribuem para a avaliação mais ampla da implementação do PROEJA nos municípios do Oeste do Paraná, objetivo deste trabalho.

Analisando os planos de curso de Administração (PARANÁ, 2008a) e de Secretariado (PARANÁ, 2008b), observamos que ambos estão adequados às proposições expressas no PROEJA ao pretenderem considerar, no processo educativo, o homem em sua totalidade histórica, as contradições do processo produtivo, a integração entre teoria e prática relacionando os conteúdos com o contexto social, a integração entre as disciplinas, o acesso e o êxito dos alunos numa escolarização unitária considerando a heterogeneidade entre eles, os eixos trabalho, cultura, tempo, ciência e tecnologia como articuladores da ação pedagógico-curricular e a intenção de formar profissionais com conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos, sociais e culturais.

Corroborando os aspectos que demonstram a adequação dos referidos planos de curso à proposta do PROEJA, destaca-se no plano do curso de Administração a intenção expressa de elevar a escolaridade com a profissionalização e no plano de curso de Secretariado a intenção de oferecer uma formação capaz de propiciar aos alunos a compreensão da realidade para além da aparência, constituindo-o em um sujeito histórico que enfrenta a realidade e um profissional com visão crítica. O plano de curso de Secretariado tem ainda como um dos objetivos promover a reinserção dos excluídos do sistema escolar, enfatizando o resgate da formação humana.

Também observamos, em ambos os planos de curso, o objetivo de que os alunos melhorem suas próprias condições de vida, colocando como responsabilidade unicamente individual a garantia das condições de sobrevivência,

“Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2009).

ou seja, como uma questão de mérito. Tal compreensão também se encontra presente no Documento Base do PROEJA, conforme demonstramos no segundo capítulo deste trabalho ao abordar as funções requeridas do PROEJA e seu caráter social.

No plano de curso de Administração pretende-se “Permitir ao futuro profissional uma visão da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para conciliar os imperativos econômicos às condições da sociedade” (PARANÁ, 2008a, p. 1).

Tal afirmação encontra respaldo na proposta do PROEJA visto que no Documento Base do Programa, como já demonstrado no segundo capítulo deste trabalho, considera-se a profissionalização necessária para atender às demandas econômicas e às mudanças vivenciadas na organização do processo produtivo, além de ser necessária para a inserção social e a sobrevivência dos trabalhadores (BRASIL, 2007, p. 37).

O próprio Documento Base do Programa afirma, porém, que não se pretende adaptar o trabalhador ao processo de acumulação capitalista, mas prepará-lo de forma crítica, almejando construir outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 36). Como também já demonstramos no capítulo 2, cabe considerar que essa perspectiva não se encontra presente como um objetivo do plano de curso de Administração.

Assim, a respeito do exposto no referido plano de curso, consideramos que, para a formação de um trabalhador crítico que contribua para o processo de transformação social, não basta fornecer aos alunos uma visão das mudanças ocorridas na sociedade e principalmente nas relações de trabalho, bem como não basta saber que, nesta sociedade, se constituem como imperativos os aspectos econômicos em detrimento dos sociais.

Para que o plano de curso de Administração tivesse seu objetivo adequado à afirmação do Documento Base do PROEJA, este teria que pretender a compreensão de que os imperativos econômicos são característicos da sociedade capitalista e privilegiam o aumento de riqueza e de poder da classe dominante, degradando as condições de vida da classe trabalhadora. Ou seja, os “imperativos econômicos” se caracterizam como tal nesta sociedade, onde a economia desconsidera a manutenção da vida. Esses “imperativos econômicos” devem, portanto, deixar de sê-lo, tornando-se “imperativos” os aspectos sociais.

No perfil do aluno pretendido pelo plano de curso de Administração, aponta-se que o aluno desse curso terá “[...] autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte à convivência democrática” (PARANÁ, 2008a, p. 2). Essa afirmação também não se encontra em consonância com a afirmação acima mencionada do Documento Base do PROEJA, pois, como já relembramos, ela prevê que o curso não sirva à adaptação dos trabalhadores e ao processo de acumulação capitalista.

A afirmação contida no plano de curso de Administração novamente traz a perspectiva de adaptação à sociedade existente, visto que afirma que o aluno terá condições de acompanhar as mudanças mantendo a democracia. Assim, está considerando a democracia atualmente existente como uma democracia efetiva, negando que na sociedade capitalista temos uma democracia burguesa e formal, que não considera as vontades da maioria da população, ou seja, da classe trabalhadora.

Nesse perfil de aluno pretendido, afirma-se também que o educando teria autonomia intelectual e moral e poderia intervir no mundo do trabalho. Em nosso entendimento, a adaptação à sociedade capitalista não pressupõe autonomia e capacidade de intervenção.

Observamos ainda, nos dois planos de curso, a falta de argumentos para justificar a articulação entre a formação geral e a específica, sendo que, nesse aspecto e nos de definição do perfil do profissional pretendido pelos cursos, quando mencionados alguns argumentos, percebe-se que eles enfatizam a formação profissional dos alunos em detrimento de reconhecer a importância de aquisição dos saberes de cultura geral. Compreendemos essa falta de argumentos como inerentes à dificuldade de se construir um novo processo de ensino-aprendizagem baseado na integração, pretendida pelo PROEJA¹³⁵.

A ênfase atribuída nos planos de curso à profissionalização em detrimento dos conhecimentos gerais pode também significar a intenção de promover a adaptação e o acompanhamento dos alunos às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como à sociedade capitalista, conforme comentamos anteriormente.

Outro aspecto que demonstra a intenção de adaptar os alunos à sociedade existente encontra-se presente nos planos de curso de Administração e de

¹³⁵ A dificuldade de realizar a integração já foi comentada neste trabalho.

Secretariado, onde se afirma que o objetivo dos cursos consiste em atender às necessidades dos educandos, considerando seu perfil e sua função social.

Ao utilizarem o termo “função social”, os planos de curso indicam a compreensão de que a sociedade funciona como um organismo (corpo), onde todas as partes naturalmente possuem uma função específica, não possuindo as funções sociais quaisquer relações com a divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário considerar o tipo de trabalho exercido pelos alunos, estabelecendo relações entre os conteúdos ensinados e a realidade social, mas demonstrando que a “função” exercida por um sujeito, grupo ou país é determinada pelos condicionantes econômicos dessa sociedade.

Ambos os planos de curso apontam que os conteúdos “[...] devem ser abordados integralmente pautando-se numa educação que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças” (PARANÁ, 2008a, p. 18). Considerar a diversidade é uma das propostas do PROEJA, como indicado pelo Documento Base ao afirmar, por exemplo, que as escolas adotam “[...] um projeto pedagógico que muitas vezes explicita a importância da diversidade, mas trabalha com uma concepção de aluno modelar” (BRASIL, 2007, p. 24). De acordo com esta citação e outras passagens do Documento Base do PROEJA, a diversidade vem sendo entendida como o atendimento adequado do público heterogêneo que frequenta os cursos desse Programa.

Observando o quadro de análise do plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho¹³⁶ observamos que o referido plano também está adequado às afirmações presentes na proposta do PROEJA. Assim, considera o trabalho como um princípio educativo; a indissociabilidade entre teoria e prática; pretende ofertar uma formação técnica que articule trabalho, tempo, cultura, ciência e tecnologia; visa proporcionar acesso e êxito numa escolarização unitária a todos os alunos independentemente de sua origem socioeconômica; pretende a integração entre os conhecimentos de formação geral e formação específica; tem sua oferta voltada a

¹³⁶ O plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho -- curso implementado na cidade de Foz do Iguaçu -- foi analisado como parte do projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” pelas pesquisadoras Eloise Medice Colantonio e Gisele Adriana, ambas integrantes do grupo de pesquisa. Desse plano de curso e do quadro elaborado pelas pesquisadoras para analisá-lo (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2009), destacaremos aspectos específicos e outros que se assemelham aos planos de curso de Administração e Secretariado, já comentados neste trabalho.

jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas e pretende considerar as especificidades desse público.

As semelhanças do plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho com os planos de curso anteriormente analisados consistem em que este também tem o objetivo de que “[...] o educando possa compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca da melhoria das próprias condições de vida” (PARANÁ, 2008c, p. 33), assim como também afirma que o objetivo do curso consiste na atenção “[...] as necessidades dos educandos, considerando seu perfil e sua função social [...]” (Idem, p. 32) e ainda que os conteúdos “[...] devem ser abordados integralmente pautando-se numa educação que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças (Idem).

Diferentemente dos planos de curso anteriormente analisados, que apresentavam poucas justificativas para a articulação entre a formação geral e a específica, valorizando a formação profissional, o quadro de análise do plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho demonstra uma maior clareza em relação aos motivos dessa articulação. Nesse sentido, está expressa nesse plano a necessidade de articulação entre os conhecimentos gerais e específicos para uma formação totalizadora, tendo em vista evitar a “compartimentalização” na construção do conhecimento.

No perfil pretendido do aluno desse curso se percebe uma maior clareza da concepção integradora, que, diferentemente, dos outros planos de curso analisados, deixa de valorizar a profissionalização em detrimento dos conhecimentos gerais. Assim, encontra-se expressa, no plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho, a pretensão de se formar “[...] um profissional de visão humanista e social, com conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais [...]” (PARANÁ, 2008c, p. 3).

O plano do curso de Técnico em Segurança do Trabalho tem uma carga horária de 100 horas destinada ao estágio profissional supervisionado¹³⁷. Essa carga horária está distribuída em 30 horas que devem ser realizadas no terceiro semestre, 30 horas no quarto semestre e 40 horas no quinto semestre, não podendo exceder a jornada diária de 6 horas. Essa carga horária do estágio profissional supervisionado

¹³⁷ Os cursos de Administração e de Secretariado não possuem estágio profissional supervisionado.

não está inclusa na carga horária das disciplinas da base nacional comum e das disciplinas de formação específica.

4.3.4 Visitas da SEED às escolas da região Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA

De acordo com informações obtidas junto à SEED do Paraná, no final do mês de outubro até o início do mês de dezembro de 2008 foram realizadas visitas aos estabelecimentos de ensino que ofertam o PROEJA. O objetivo dessas visitas era acompanhar a implementação dos cursos no Estado.

Essas visitas da SEED às escolas foram acompanhadas pelos pesquisadores da UNIOESTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que participam do projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná”. Esse acompanhamento tinha o objetivo de relatar o trabalho desenvolvido e, se possível, coletar dados para a pesquisa junto às secretarias dos colégios.

O acompanhamento das visitas da SEED às escolas da região Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA ficou sob a responsabilidade dos pesquisadores de Cascavel. Acompanhei pessoalmente as visitas da SEED ao Colégio Estadual “Wilson Joffre”, em Cascavel, e ao Colégio “Estadual Barão do Rio Branco”, em Foz do Iguaçu. Na cidade de Medianeira, onde a oferta do PROEJA é realizada pelo Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, a visita da SEED foi acompanhada por outros pesquisadores de Cascavel¹³⁸.

O primeiro colégio em que, em 1º/12/2008, acompanhamos pessoalmente a visita da SEED foi o Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, em Foz do Iguaçu¹³⁹, que oferece o curso de Técnico em Segurança do Trabalho. Nessa escola, um

¹³⁸ Não acompanhamos a visita ao Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva”, em Cascavel, tendo em vista que não foram observadas diferenças em relação às outras visitas conduzidas pela SEED, sendo suficientes, para análise, as informações colhidas nos demais estabelecimentos de ensino. O relato das visitas da SEED comentadas nesta seção encontra-se no Relatório Anual do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2009).

¹³⁹ Quando da visita da SEED a esta escola, aproveitamos para coletar alguns dados junto à secretaria do estabelecimento. Estes dados serão abordados na subseção 4.3.7, mas, no momento, cabe considerar que a secretaria do colégio informou que o curso do PROEJA foi divulgado pelo colégio através de cartazes, televisão e rádio.

funcionário da SEED¹⁴⁰ iniciou uma conversa com os professores e os alunos, colocando que seu objetivo era esclarecer dúvidas.

Posteriormente iniciou uma apresentação de *slides* onde explanou sobre a história do PROEJA, tanto em âmbito nacional como estadual, abordando aspectos referentes às justificativas para a criação do Programa, sua pretensão de ser uma política perene, seus objetivos, formação continuada, entre outros aspectos. Em geral foram abordadas as características do PROEJA segundo o Documento Base nacional e o Documento Orientador do Paraná e aspectos referentes ao processo de implementação do Programa no Estado.

O que nos chamou a atenção na explanação do representante da SEED refere-se à afirmação de que existem colégios onde o PROEJA tem apenas 4 ou 5 alunos numa turma, mas que, mesmo com essa quantidade de alunos, a oferta vai permanecer, em razão de ser uma política federal. O representante também afirmou que o governo não poderá retirar o PROEJA se houver alunos matriculados, ainda que em quantidade pequena.

Em relação à integração, foi afirmado, pelo integrante da SEED, que os alunos têm 50% de responsabilidade na efetivação da mesma. Justificou essa afirmação dizendo que os alunos devem comentar aspectos do seu cotidiano no trabalho para que os professores possam fazer a relação da prática vivenciada com os conhecimentos teóricos transmitidos na escola.

Nessa visita, uma das poucas intervenções feitas pelos ouvintes foi de um professor que perguntou se a SEED não deveria ter pensado em elaborar material didático para o PROEJA antes de tê-lo implementado. Sobre esse aspecto, o representante da SEED comentou que a confecção do material didático estava prevista para o final da formação continuada, onde 62 professores estariam produzindo material didático, ou seja, cadernos de apoio que seriam publicados com subsídios do MEC ou do Estado do Paraná. O próprio funcionário da SEED informou, porém, que essa última etapa da formação continuada em 2008 acabou não ocorrendo.

Outro ponto tratado pelo representante da SEED refere-se aos problemas vivenciados pelos cursos do PROEJA. O representante afirmou que os problemas se constituem pela dificuldade de convencer os alunos a retornarem à escola,

¹⁴⁰ Havia mais um funcionário da SEED nessas visitas às escolas, porém quem conduziu a reunião foi sempre o mesmo representante da Secretaria de Educação.

difficuldade de divulgação dos cursos através da imprensa e de fazer os alunos permanecerem na escola. Disse ainda que muitos alunos desistem por problemas advindos da relação professor e aluno.

Nesse momento um aluno disse que quase desistiu devido à sobrecarga de trabalhos encaminhados pelos professores, que não compreendiam a especificidade de serem trabalhadores.

Os problemas dos cursos do PROEJA relatados acima pelo integrante da SEED foram tratados em um *slide* como desafios. Assim, considerou-se que os desafios enfrentados são: trazer o público destinatário do PROEJA à escola; combater a evasão; o entendimento da concepção teórica do Programa pelos professores, direção e pedagogos; o tempo do educando; a estrutura física e humana existente; a reprovação; a divulgação dos cursos e os entraves burocráticos. Como exemplo de entrave burocrático, o representante da SEED comentou que os cartazes de divulgação dos cursos chegaram às escolas no final do prazo para se efetivarem as matrículas do PROEJA.

Como considerações finais, o representante da SEED declarou que o PROEJA precisa avançar nos seguintes aspectos: ampliação da hora-atividade do professor; fixação do professor numa única escola; ruptura com a visão de entendimento da preparação do aluno para o mercado de trabalho e ruptura com a visão de aligeiramento dos conteúdos a serem ministrados.

Após as explanações do integrante da SEED, um aluno perguntou se em 2009 aconteceria como em 2008, quando o curso iniciou com falta de professores. A resposta do representante da SEED foi a de que os técnicos não querem ser professores e a contratação deles é realizada via *on-line* e de forma muito rápida, ocasionando a perda das datas de contratação.

Outro aluno perguntou por que algumas escolas não ofertaram o PROEJA, sendo que o representante da SEED respondeu que os cursos ofertados não atraíram a comunidade.

O representante da SEED ressaltou que onde o PROEJA está “dando mais certo” é no Paraná, onde o Estado também assume o ensino médio integrado.

Finalizando a visita da SEED àquela escola foram entregues questionários da Secretaria de Educação para que os alunos e professores respondessem. Os questionários traziam questões referentes às opiniões dos alunos e dos professores

sobre os cursos do PROEJA e solicitavam sugestões em relação aos mesmos cursos.

No Colégio Estadual “Wilson Joffre”, onde é ofertado o curso de Técnico em Administração, a visita da SEED foi realizada em 3/12/2008, sendo esta a segunda escola que acompanhamos. Na reunião, o mesmo funcionário da SEED disse que sua visita tinha como objetivo conhecer os problemas existentes para melhorar o PROEJA no próximo ano. Diferentemente da outra visita, solicitou que os alunos fizessem intervenções em sua fala, perguntando sobre possíveis palavras que não entendessem¹⁴¹.

A reunião foi conduzida com a mesma apresentação de *slides* utilizada no Colégio Estadual Barão do Rio Branco e já relatada. Assim, o que observamos de diferente na fala do representante da SEED é o que segue abaixo.

O profissional ressaltou a importância da divulgação dos cursos para que o PROEJA se torne uma política perene; afirmou que os diretores estão fazendo o levantamento de cursos que podem ser ofertados pelo PROEJA; que os critérios de seleção para os alunos ingressarem no PROEJA são a renda familiar, o fato de o estudante ter sido aluno de escola pública e a entrevista. Informou ainda que nos certificados do Programa não constará a identificação de que se refere a um curso do PROEJA.

Sobre este último aspecto, uma aluna disse que isso deveria ter sido informado no início do curso, pois ela conhecia três alunos que desistiram de fazer o curso por acreditarem que constaria no certificado a referida identificação.

Dentre as intervenções realizadas pelo público presente, destaca-se que a coordenadora do curso informou que o colégio conseguiu divulgá-lo através da igreja e disse que as faltas dos alunos são as maiores causadoras da reprovação.

A coordenadora questionou ainda sobre quando o colégio receberá recursos para o PROEJA. Outro representante da SEED que estava presente nesta reunião disse que os recursos virão através do convênio com o Brasil Profissionalizado¹⁴² a partir de 2009, onde todos os cursos técnicos estarão inseridos.

¹⁴¹ Destaca-se que, nessa reunião, a maior presença era dos alunos, haja vista que, neste dia, havia missa de formatura dos alunos dos terceiros anos do ensino médio e, por isso, poucos professores e funcionários puderam estar presentes na reunião. A direção do estabelecimento de ensino também não esteve presente.

¹⁴² Segundo documento disponível no portal do MEC, o Brasil Profissionalizado “É um Programa de financiamento e assistência técnica que tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta de

Outro estabelecimento estadual da região Oeste do Paraná que oferta o PROEJA é o Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”. A visita da SEED a essa escola realizou-se no dia 2/12/2008 e foi acompanhada pelas professoras Dra. Edaguimar Orquizas Viriato e pela pesquisadora Renata Cristina da Costa Gotardo.

A pesquisadora Renata Cristina da Costa Gotardo, integrante do projeto de pesquisa que vem estudando o PROEJA, relatou alguns aspectos relevantes que foram observados na visita da SEED a esse estabelecimento¹⁴³. Dentre eles, relatou que os professores do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” afirmaram que não conheciam suficientemente a proposta pedagógica do curso do PROEJA devido à ausência de cursos de formação continuada. Disseram que, embora o estabelecimento de ensino tenha realizado encontros para discussões sobre o curso, esses momentos foram insuficientes e não contaram com apoio/suporte da SEED.

Outro aspecto observado pela referida pesquisadora nessa visita da SEED foi que os professores possuem uma preocupação acentuada em relação ao nível de aprendizado dos alunos, que está abaixo das expectativas que possuíam sobre os alunos do PROEJA. Tendo em vista o nível de conhecimentos com que os alunos chegaram à escola, os professores afirmaram que a reprovação desses alunos já era esperada. Para os professores, outro dificultador do processo de ensino/aprendizagem é a heterogeneidade dos alunos.

Durante o encontro, os professores questionaram a falta de divulgação dos cursos do PROEJA por parte da SEED, pois, no ano de 2007, a escola teria realizado por conta própria a divulgação do seu curso através da rádio e, em 2008, através de fôlders e rádio. Os professores também relataram seus anseios quanto à necessidade de formação continuada e tempo para discussão coletiva para que a integração curricular pudesse ocorrer.

Nessa reunião, os alunos relataram que os professores têm utilizado formas diferenciadas de avaliação e que tanto os docentes quanto a equipe pedagógica têm “feito de tudo” para que os alunos permaneçam no curso, procurando proporcionar

educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais de ensino. O Programa se estende de 2008 até 2011” (BRASIL, acesso em 6 jul. 2009).

¹⁴³ O procedimento adotado pela pesquisadora Renata Cristina da Costa Gotardo foi diferente daquele adotado nas observações sobre a visita da SEED aos Colégios Barão do Rio Branco e Wilson Joffre, posto que não foi feito o relato completo da reunião, mas destacados os aspectos considerados relevantes na visita da SEED ao Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”.

diversas formas de explicação dos conteúdos, várias oportunidades de avaliação e entrando em contato com os alunos que faltam mais de três vezes consecutivas às aulas. Afirmaram que estas ações contribuíram para sua permanência e que só não continuaram no curso os alunos que realmente não quiseram.

Os alunos destacaram que a informação repassada na reunião pelo representante da SEED, de que o certificado do curso não sairia constando como PROEJA, poderia ter evitado a evasão de alguns alunos.

4.3.5 A avaliação da implementação do PROEJA sob o ponto de vista dos alunos

Nesse momento abordamos os resultados que obtivemos através da tabulação dos questionários aplicados pela SEED junto aos alunos (ANEXO 3) no momento de realização das visitas¹⁴⁴.

A primeira indagação do instrumento de coleta de dados questionava aos alunos¹⁴⁵ como eles classificariam o andamento do seu curso no PROEJA. As respostas demonstraram que, em todos os colégios, a maioria dos alunos considerou o curso ótimo e bom, sendo que em nenhum colégio os alunos afirmaram que o curso era ruim¹⁴⁶.

A segunda questão era se o curso atendia às expectativas dos alunos. As respostas atribuídas evidenciaram que em três colégios, ou seja, no Colégio “Barão do Rio Branco”, “Professor Francisco Lima da Silva” e “João Manoel Mondrone”, a maioria dos alunos considera que o curso atende plenamente às suas expectativas e

¹⁴⁴ Embora para as finalidades do projeto de pesquisa sobre o PROEJA tenha sido necessário a organização da tabulação completa dos dados, optamos por apresentar aqui as conclusões mais gerais a que chegamos a partir da tabulação dos dados coletados, tendo em vista revelar aspectos que poderiam contribuir com nossa análise. No entanto, considerando que vimos desenvolvendo a análise por município e curso, optamos por organizar os aspectos que serão apresentados mantendo essa lógica, sendo que inicialmente trataremos das informações coletadas junto aos alunos e, posteriormente, as coletadas junto aos professores. Como se poderá observar no instrumento de coleta de dados anexo, algumas questões permitiam que o respondente atribuisse mais de uma resposta.

¹⁴⁵ Responderam ao instrumento de coleta de dados elaborado pela SEED 19 alunos do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, 16 alunos do Colégio Estadual “Wilson Joffre”, 20 alunos do Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” e 12 alunos do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”.

¹⁴⁶ As melhores avaliações do curso pelos alunos ocorreram no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, onde os 12 alunos que responderam ao instrumento disseram que o curso é ótimo ou bom e nenhum aluno considerou o curso regular, e no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva”, onde, dos 20 alunos que responderam ao instrumento, 17 disseram que o curso é ótimo e nenhum aluno o classificou como regular.

nesses estabelecimentos nenhum aluno disse que o curso não atendia. Destaca-se que no Colégio “Professor Francisco Lima da Silva” todos os alunos afirmaram que o curso está de acordo com o que esperavam. Apenas no Colégio Estadual “Wilson Joffre” a maioria dos alunos afirmou que o curso atende parcialmente às suas expectativas, atribuindo iso à falta de conteúdo e de professores qualificados¹⁴⁷.

Sobre a terceira indagação, que questionava os alunos a respeito de quais foram as dificuldades encontradas no curso desde o momento da matrícula, observou-se que no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” a maioria dos alunos apontaram como dificuldades a falta de professores das disciplinas técnicas e a falta de qualificação de alguns dos que atuam. As respostas dos alunos nos demais estabelecimentos foram bastante diversificadas, sendo, no entanto, que se destaca em todos eles a afirmação dos alunos de que há dificuldade em conciliar o trabalho e o estudo, no referente ao tempo para estudar e fazer os trabalhos fora do horário de aula, o cansaço físico e a incompatibilidade de horários entre o trabalho e a escola¹⁴⁸.

A quarta questão apresentada aos alunos perguntava o que eles diriam quanto aos prazos estabelecidos para entrega e realizações de trabalhos e demais atividades. Nos quatro estabelecimentos de ensino, os alunos, em geral, afirmaram que todos os professores disponibilizam o tempo necessário para que realizem as atividades e os trabalhos que devem ser feitos fora do horário de aula, sendo que, no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, todos os alunos fizeram essa afirmação.

A quinta questão perguntava os alunos sobre o que eles diriam a respeito de seus professores. As respostas a essa questão demonstraram que no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” e no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” a maioria dos alunos considera que os professores possuem bom conhecimento dos conteúdos e os transmitem com facilidade. No Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” um número expressivo de alunos afirmou que há professores com grandes dificuldades de ensinar os conteúdos do curso e outros que

¹⁴⁷ Um aluno do Colégio Estadual “Wilson Joffre” disse que o curso não atendia às suas expectativas, demonstrando que, ao iniciar o curso, não estava bem esclarecido sobre a respectiva proposta, pois disse que suas expectativas não estavam sendo atendidas pelo fato de serem trabalhadas disciplinas de conteúdo geral com as técnicas.

¹⁴⁸ Exceto o Colégio Estadual “Wilson Joffre”, todos os outros estabelecimentos tiveram alunos que responderam não terem encontrado dificuldades no curso.

apresentam bom conhecimento, mas com dificuldades de transmiti-los. No Colégio Estadual “Wilson Joffre”, a maioria dos alunos afirmou que os professores possuem bom conhecimento sobre os conteúdos do curso, mas apresentam dificuldades de transmitir esse conhecimento.

A sexta questão interrogava os alunos sobre o que eles diriam sobre o coordenador do curso. Em todos os colégios, a maioria dos alunos afirmou que o coordenador de curso auxilia os professores e alunos para o bom andamento das atividades.

A sétima questão se referia à escolaridade que os alunos possuíam. As respostas obtidas a essa questão demonstraram que a maioria dos alunos do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” e do Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” terminaram o ensino fundamental há mais de cinco anos e/ou abandonaram o ensino médio durante o curso. No Colégio Estadual “Wilson Joffre” um número expressivo de alunos já havia concluído o ensino médio e faz o curso apenas para melhorar e adquirir novos conhecimentos, sendo que apenas no Colégio “Professor Francisco Lima da Silva” não há alunos nessa situação. No Colégio “João Manoel Mondrone”, a maioria dos alunos terminou o ensino fundamental há mais de cinco anos e/ou o concluiu na EJA, sendo ainda que nesse estabelecimento não há nenhum aluno que abandonou o ensino médio durante o curso.

A oitava questão feita pela SEED aos alunos se referia ao que podiam dizer especificamente sobre a(s) sua(s) disciplina(s) a estudar. Em todos os colégios estudados, a maioria dos alunos disse que as disciplinas estão de acordo com a sua formação de técnico¹⁴⁹.

A nona questão solicitava que os alunos informassem sobre quais materiais didáticos e ou de apoio eram mais utilizados nas aulas. As respostas demonstram que um material didático muito utilizado durante as aulas de todos os colégios aqui estudados são artigos e textos retirados da internet, sendo que, exceto no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, outro material didático bastante utilizado é o livro didático público.

A décima e última questão feita pela SEED se referia à opinião dos alunos sobre o curso do PROEJA em que estavam matriculados e quais as suas sugestões

¹⁴⁹ Apenas no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” houve um aluno que afirmou que as disciplinas não estão adequadas aos educandos do PROEJA.

para melhorar a forma como o curso estava sendo conduzido. As respostas dessa questão nos levam a considerar que, em todos os colégios estudados, exceto no Colégio Estadual “Wilson Joffre”, a maioria dos alunos emitiram opiniões positivas sobre o curso, afirmando que era ótimo, bom, excelente. Essa afirmação foi justificada com base nos aspectos que já haviam apontado na primeira questão.

Destaca-se também que, como na primeira questão, o Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” foi o que mais teve alunos realizando avaliações positivas do curso e o Colégio Estadual “Wilson Joffre”, o colégio onde houve menos avaliações positivas do curso, pois um número expressivo de alunos destacou dificuldades de relacionamento entre professores e alunos e sugeriu uma condução diferente das aulas.

Nas demais respostas atribuídas pelos alunos a essa questão, evidencia-se que as dificuldades apontadas também já haviam sido expressas nas respostas das outras questões. Em todas as escolas, os alunos reafirmaram a necessidade de ser produzido material didático específico para o curso¹⁵⁰.

4.3.6 A avaliação da implementação do PROEJA sob o ponto de vista dos professores

Abordamos, nesta seção, os resultados que obtivemos pela tabulação dos questionários aplicados pela SEED junto aos professores (ANEXO 4) no momento de realização das visitas.

A primeira questão do instrumento de coleta de dados questionava aos professores¹⁵¹ como eles classificariam o andamento do seu curso no PROEJA.

Todos os professores¹⁵² do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” e do Colégio Estadual “Wilson Joffre” responderam que consideram o curso bom, sendo que nos Colégios “Professor Francisco Lima da Silva” e “João Manoel Mondrone” a

¹⁵⁰ No Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” os alunos disseram que, muitas vezes, os professores trazem materiais para serem xerocados e utilizados durante as aulas, mas o xerox do colégio não funciona à noite devido à falta de funcionário.

¹⁵¹ Responderam ao instrumento 3 professores do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, 2 professores do Colégio Estadual “Wilson Joffre”, 13 professores do Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” e 8 professores do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”.

¹⁵² Referimo-nos a todos os professores que responderam ao instrumento de coleta de dados da SEED.

maioria dos professores também atribuiu essa resposta. Nenhum professor, em nenhum desses estabelecimentos de ensino, considerou o curso ruim.

Na segunda questão indagava-se aos professores se o curso atendia às suas expectativas. Para os professores do Colégio Estadual “Wilson Joffre”, o curso atendia às expectativas, e no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” essa também foi a resposta da maioria dos professores, que a justificavam pelos diferenciais do curso em relação à proposta metodológica e ao público atendido.

Nos Colégios Estaduais “Barão do Rio Branco” e “João Manoel Mondrone”, a maioria dos professores considerou que o curso atende parcialmente às suas expectativas. O principal motivo apontado para essa resposta foi a falta de experiência dos professores nesse curso, motivo que, segundo eles, demanda maiores esclarecimentos e capacitação¹⁵³.

A terceira questão solicitava que os professores indicassem as principais dificuldades encontradas no curso desde a sua implantação até o momento. As principais dificuldades apontadas foram a falta de recursos materiais para o curso e a evasão dos matriculados. Os docentes do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” apontaram a falta de professores e a abertura de novas turmas mesmo com a falta de professores. Nos colégios “Wilson Joffre” e “João Manoel Mondrone”, os professores apontaram como dificuldade a metodologia a ser utilizada com os educandos.

A quarta questão perguntava aos professores o que eles diriam quanto aos conteúdos estabelecidos para o ensino no PROEJA. Nos colégios “Barão do Rio Branco” e “João Manoel Mondrone”, a maioria dos professores declarou que os conteúdos estão parcialmente adequados, sendo que no colégio “Professor Francisco Lima da Silva” quatro professores também afirmaram isso, embora a maioria dos professores desse estabelecimento considerassem que os conteúdos eram adequados. No colégio “Wilson Joffre” todos os professores afirmaram que os conteúdos estavam adequados para o curso.

¹⁵³ No Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, 1 professor destacou a falta de comprometimento da direção para com o curso e o trabalho pedagógico como um todo, enquanto no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” 1 professor disse que falta estrutura física. Somente neste último estabelecimento houve 1 professor que disse que o curso não atendia às suas expectativas.

A quinta questão era sobre o que os docentes diriam a respeito de seus educandos. Todos os professores que responderam ao questionário afirmaram que os alunos são interessados, mas têm muitas dificuldades em aprender os conteúdos.

A sexta questão questionava os professores sobre o que eles diriam sobre o apoio da equipe pedagógica e da coordenação de curso. Em todos os estabelecimentos os professores disseram que a equipe pedagógica e a coordenação de curso trabalhavam de forma articulada para o bom andamento do curso.

A sétima questão se referia à experiência profissional dos professores. Nos colégios “Barão do Rio Branco” e “João Manoel Mondrone”, a maioria dos professores afirmou que era a primeira experiência que tinham com educandos da EJA. No colégio “Wilson Joffre”, um dos dois professores que responderam ao instrumento também afirmou que era sua primeira experiência. E no colégio “Professor Francisco Lima da Silva”, cinco professores também disseram se encontrar nessa situação. Dos demais docentes que atuam nesse estabelecimento, destaca-se que quatro trabalhavam há menos de cinco anos com educandos da EJA e dois trabalham há mais de cinco anos¹⁵⁴.

A oitava questão feita pela SEED aos professores se referia ao que podiam dizer especificamente sobre a(s) sua(s) disciplinas. Nos colégios “Wilson Joffre”, “Professor Francisco Lima da Silva” e “João Manoel Mondrone” todos os professores disseram que as disciplinas estavam adequadas à formação dos alunos, enquanto no colégio “Barão do Rio Branco”, dois dos três professores que responderam ao instrumento também tiveram essa resposta. Nos colégios “Wilson Joffre”, “Professor Francisco Lima da Silva” e “João Manoel Mondrone”, um professor afirmou que as disciplinas não estão adequadas aos educandos do PROEJA.

A nona questão solicitava aos professores que informassem sobre quais materiais didáticos e ou de apoio utilizam no preparo das aulas e no planejamento. Nos colégios “Barão do Rio Branco”, “Wilson Joffre” e “Professor Francisco Lima da Silva”, todos os professores afirmaram fazer uso de outros livros didáticos que não o livro didático público. No colégio “João Manoel Mondrone”, a maioria dos professores também declarou o uso desse material.

¹⁵⁴ Nos demais colégios não há professores que trabalham há mais de cinco anos com educandos da EJA.

Outro material bastante utilizado pelos professores no preparo das aulas e no planejamento, segundo as respostas dadas aos questionários, são artigos e textos retirados da internet.

A décima e última questão feita pela SEED aos professores era aberta, e permitia que apresentassem mais de uma resposta. A questão solicitava sugestões, expectativas, comentários e críticas relativas à implementação dos cursos do PROEJA como uma política pública da rede estadual de ensino.

As respostas dadas foram diferenciadas em cada estabelecimento de ensino. No Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, os professores disseram que era necessário solucionar o problema de falta de professores, devendo existir a possibilidade de contratar professores em caráter de urgência. No Colégio Estadual “Wilson Joffre” todos os professores solicitam a elaboração de apostila específica para o PROEJA.

Entre os professores do Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva”, as respostas foram bastante distintas, sendo que, dentre elas, destaca-se que três professores solicitaram que seja dada continuidade à proposta, afirmando que se deve ter cuidado para que a perspectiva da integração não seja fadada ao fracasso e que há expectativas de que o curso continue devido ao interesse dos alunos e dos professores; três professores solicitaram cursos de capacitação, dando continuidade aos cursos que ocorreram em 2008. A maioria dos professores do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” também requereu essa capacitação e afirmou que essa capacitação deve ser presencial, permitindo que todos os professores envolvidos no PROEJA possam discutir, abertamente e com tempo disponível, as temáticas que dizem respeito ao curso.

4.3.7 Alguns dados sobre o corpo discente dos cursos do PROEJA do Oeste paranaense

Neste momento passamos a apresentar dados coletados junto aos colégios estaduais do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA no que se refere aos índices de matriculados, aprovados, transferidos, desistentes e reprovados, bem como em relação à idade e ao sexo dos alunos matriculados.

Esclarecemos que poderá ser observado nos dados de alguns colégios um número superior de alunos matriculados em determinados semestres em relação

àqueles aprovados no semestre anterior, indicando a matrícula de um ou mais alunos novos no curso¹⁵⁵. Em razão dessas diferenças, algumas taxas referentes à permanência dos alunos são apresentadas como aproximadas.

Iniciamos pela apresentação dos dados do Colégio Estadual “Wilson Joffre”¹⁵⁶, que indicaram que em 2008 funcionou, nesse estabelecimento, apenas uma turma do curso de Técnico em Administração do PROEJA. No primeiro semestre de 2008 havia 39 alunos matriculados no primeiro semestre do curso¹⁵⁷, sendo que 24 alunos foram aprovados e nenhum deles foi transferido de colégio durante o período. Desses 39 alunos, 12 desistiram do curso e 3 reprovaram. No segundo semestre de 2008 essa mesma turma teve 23 matriculados, 17 aprovados, 1 aluno transferido, 3 alunos desistentes e 2 reprovados.

No ano de 2009, a turma que iniciou o curso em 2008 estava frequentando o terceiro semestre do curso, em que se matricularam 17 alunos, foram aprovados 13, nenhum foi transferido, houve 2 desistentes e 1 reprovado. No quarto semestre do curso, 13 alunos dessa turma se matricularam, 11 foram aprovados, nenhum foi transferido, houve 1 desistente e 1 reprovado.

Observa-se, nesses dados, o alto índice de desistência dos alunos, pois, no primeiro semestre do curso, 30,76% dos alunos desistiram, no segundo semestre, 13,04% dos alunos matriculados, no terceiro semestre do curso 11,76% e no quarto semestre 7,69%. Observa-se, também, que, enquanto no primeiro semestre do curso havia 39 matriculados, no quarto semestre houve 13, o que significa que apenas 33,33% dos alunos que iniciaram o curso em 2008 continuaram com frequência no quarto semestre do curso.

Em 2009, o Colégio Estadual “Wilson Joffre” matriculou uma nova turma no curso do PROEJA em Administração. No primeiro semestre do curso dessa turma foram matriculados 45 alunos¹⁵⁸, aprovados 23 e transferidos 3, sendo que desistiram do curso 17 alunos e 2 foram reprovados. No segundo semestre do

¹⁵⁵ Não temos conhecimento sobre qual tem sido o critério adotado pelos colégios pesquisados para a matrícula de novos alunos no decorrer dos cursos do PROEJA.

¹⁵⁶ Dados coletados junto ao estabelecimento em 3/12/2009 e em 18/1/2010.

¹⁵⁷ Destes 39 alunos, 30 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Em relação à idade, nenhum aluno tinha até 19 anos, pois 16 possuíam idade entre 20 e 29 anos, 13 entre 30 e 39 anos, 10 alunos entre 40 e 49 anos e nenhum aluno possuía idade entre 50 e 59 anos ou mais.

¹⁵⁸ Dos 45 alunos matriculados, 25 eram do sexo feminino e 20 do sexo masculino. A idade dos alunos indicava que 4 tinham até 19 anos, 26 possuíam idade entre 20 e 29 anos, 14 entre 30 e 39 anos, 1 aluno entre 40 e 49 anos e nenhum aluno possuía idade entre 50 e 59 anos ou mais.

curso, matricularam-se 23 alunos, foram aprovados 13, nenhum aluno foi transferido, houve 5 desistentes e 5 reprovados.

O número de matrículas do primeiro e do segundo semestre do curso iniciado em 2009 demonstra que permaneceram frequentando o curso no segundo semestre 51,11% dos alunos inicialmente matriculados, sendo que o índice de desistência no primeiro semestre foi de 37,77% e no segundo semestre de 21,73%.

Comparando os índices das turmas do PROEJA desse colégio, verifica-se que houve um aumento na desistência dos alunos matriculados em 2009 em relação àqueles que iniciaram o curso em 2008, pois, enquanto no primeiro semestre da primeira turma a desistência foi de 30,76%, na segunda turma foi de 37,77%. Da mesma forma, no segundo semestre a primeira turma teve 13,04% de alunos desistentes e a segunda turma 21,73%. Observa-se ainda que o número de alunos matriculados no ano de 2009 foi superior àquele de 2008.

Em relação ao Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”¹⁵⁹, em que é ofertado o curso de Técnico em Segurança do Trabalho, os dados coletados indicam que havia, no início do ano letivo de 2008, uma turma do PROEJA, sendo que, nos semestres posteriores, sempre iniciava o curso uma nova turma.

No primeiro semestre de 2008, correspondente também ao primeiro semestre do curso, havia 31 alunos matriculados, sendo que 16 alunos foram aprovados e nenhum deles foi transferido de colégio durante o período. Desses 31 alunos, 14 foram reprovados devido a faltas e 1 aluno reprovou por outros motivos. No segundo semestre do curso essa turma teve 17 matriculados¹⁶⁰, 11 aprovados, nenhum aluno transferido, nenhum desistente e 6 alunos reprovados por faltas. No terceiro semestre do curso a turma contava com 12 matriculados, 11 aprovados e 1 aluno reprovado, não havendo transferidos, desistentes ou alunos reprovados por faltas. No quarto semestre do curso a turma teve 10 alunos matriculados, 9 aprovados e 1 reprovado, não havendo alunos transferidos, desistentes ou reprovados por faltas.

¹⁵⁹ Dados concedidos pelo estabelecimento de ensino em 20/1/2010.

¹⁶⁰ Quando da visita da SEED ao Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, constatamos que, dos 17 alunos matriculados no segundo semestre de 2008, apenas 2 alunas eram do sexo feminino, correspondendo então a 15 alunos do sexo masculino. Dos 17 alunos matriculados, 7 possuíam idade entre 20 e 29 anos, 7 entre 30 e 39 anos, 2 alunos entre 40 e 49 anos e 1 aluno possuía idade entre 50 e 59 anos.

Observa-se, nos dados referentes ao primeiro e segundo semestre do curso nesse colégio, a dificuldade de os alunos frequentarem o curso, visto que a porcentagem de alunos reprovados por faltas é, respectivamente, de 45,16% e 35,29%. Evidencia-se também que, aproximadamente, 32,26% dos alunos matriculados no início do curso se matricularam no quarto semestre.

No segundo semestre de 2008 uma nova turma iniciou o curso, realizando, assim, o primeiro semestre. Essa turma teve 35 matrículas¹⁶¹, 22 alunos aprovados, nenhum transferido, 7 desistentes, 3 reprovados por faltas e 3 por outros motivos. No segundo semestre do curso, a turma teve 25 alunos matriculados, 16 aprovados, 8 alunos reprovados por faltas, nenhum aluno reprovado por outros motivos ou desistente e 1 aluno transferido. No terceiro semestre do curso, a turma teve 17 alunos matriculados, 13 aprovados, 4 reprovados e nenhum aluno reprovado devido a faltas, transferido ou desistente.

Destaca-se que essa turma teve um considerável número de alunos desistentes no primeiro semestre do curso, correspondente a 20% do total de alunos matriculados. O problema na reprovação por faltas também é expressivo nessa turma no primeiro e no segundo semestre do curso.

No primeiro semestre de 2009 foi constituída mais uma turma do PROEJA no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”. Essa turma teve 44 matriculados, 21 alunos aprovados, 7 alunos que não tiveram frequência durante o curso, 11 alunos reprovados devido a faltas, nenhum aluno reprovado por outros motivos, 4 transferidos e 1 desistente. No segundo semestre do curso a turma contou com 20 alunos matriculados, 15 aprovados, 1 aluno reprovado por faltas, 1 aluno reprovado devido a outros motivos, 1 transferido e 2 desistentes.

Com relação a essa turma, destaca-se que 15,90% dos alunos matriculados no primeiro semestre do curso não frequentaram nenhum dia de aula, sendo que 25% dos alunos reprovaram devido às faltas nesse mesmo semestre. No segundo semestre, o número de alunos reprovados por faltas reduziu, mas continuou existindo reprovação por faltas.

¹⁶¹ Também se verificou, no acompanhamento da visita da SEED ao Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, que, desses 35 alunos matriculados, 20 eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Dos 35 alunos, 1 possuía a idade de 19 anos, 12 tinham idade entre 20 e 29 anos, 13 entre 30 e 39 anos, 4 entre 40 e 49 anos, 4 entre 50 e 59 anos e 1 entre 60 e 69 anos.

Vemos ainda que, dos alunos matriculados no primeiro semestre do curso, permaneceram com frequência no segundo semestre aproximadamente 45,45% dos alunos.

No segundo semestre de 2009 ingressaram no curso do PROEJA outros 12 alunos, formando, assim, uma nova turma que realizaria o primeiro semestre do curso. Dos 12 alunos matriculados, 11 foram aprovados e 1 reprovado, não havendo nenhum transferido ou desistente.

Os dados dessa turma matriculada no último semestre de 2009 demonstram que o número de matrículas reduziu drasticamente em relação àquelas efetivadas quando da abertura das turmas anteriores.

Verifica-se que mais alunos permaneceram no curso no ano de 2009 em relação a 2008, pois no segundo semestre de 2009 permaneceram frequentando o curso aproximadamente 45,45% dos alunos matriculados no início do curso. Em 2008, no segundo semestre da primeira turma matriculada haviam permanecido aproximadamente 38,70% dos alunos.

Os dados coletados no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”¹⁶² indicaram que, em 2008, funcionou nesse estabelecimento apenas uma turma do curso de Técnico em Administração do PROEJA. No primeiro semestre de 2008 e do curso houve 39 alunos matriculados¹⁶³, sendo que 20 foram aprovados, 2 transferidos, nenhum foi considerado desistente e 17 alunos reprovaram¹⁶⁴. No segundo semestre do curso houve 20 alunos matriculados, 16 alunos aprovados, nenhum transferido, 3 desistentes e 1 reprovado. No terceiro semestre do curso a turma tinha 16 matriculados, tendo 11 aprovados, 1 transferido, nenhum desistente e 4 alunos reprovados. No quarto semestre do curso houve 11 matriculados e todos eles foram aprovados.

¹⁶² Dados coletados junto ao estabelecimento em 21/1/2010.

¹⁶³ Desses 39 alunos matriculados, 21 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Dos 39 alunos, nenhum tinha idade até 19 anos, 19 tinham idade entre 20 e 29 anos, 16 entre 30 e 39 anos, 4 entre 40 e 49 anos, nenhum entre 50 e 59 anos e nenhum entre 60 e 69 anos.

¹⁶⁴ Embora não haja nenhum aluno considerado desistente, na data da coleta dos dados a secretária do colégio informou que quase todos os alunos reprovados o foram devido ao fato de deixarem de frequentar as aulas ou de terem muitas faltas. Não conhecemos os motivos que levam as escolas a adotarem designações diferentes para os alunos, como, por exemplo, nesse caso do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, que contou como reprovados os alunos que também desistiram do curso, e, no caso do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, que informou o número de reprovados por faltas enquanto as demais escolas pesquisadas informaram somente o número de reprovados.

Analisando os dados dessa primeira turma do PROEJA matriculada no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, vemos que, no primeiro semestre do curso, 43,59% dos alunos matriculados foram reprovados e, embora não haja nenhum desistente, as informações obtidas no colégio indicam que esses alunos reprovaram devido à desistência e a faltas. No segundo semestre dessa turma, considerando o número de desistentes e reprovados, temos 20% do número de alunos matriculados que não prosseguiram o curso. No terceiro semestre do curso, 25% dos alunos foram reprovados e, no quarto semestre, todos os alunos foram aprovados para o semestre posterior.

Comparando o número de alunos matriculados no primeiro semestre com aqueles matriculados no quarto semestre, percebemos também que apenas 28,20% dos alunos inicialmente matriculados permaneceram no curso, o que significa dizer que 71,80% dos alunos inicialmente matriculados desistiram, reprovaram ou foram transferidos.

Em 2009, o Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” passou a ter mais uma turma do curso Técnico em Administração do PROEJA. Assim, no primeiro semestre de 2009 e do curso, foram matriculados 36 alunos¹⁶⁵, sendo que, desse total, houve 15 alunos aprovados, 3 transferidos, nenhum desistente e 18 reprovados. No segundo semestre do curso houve 16 alunos matriculados, 12 aprovados, nenhum transferido, 1 desistente e 3 alunos reprovados.

Esses dados demonstram que, no primeiro semestre do curso dessa turma, 50% dos alunos matriculados foram reprovados e, no segundo semestre, considerando o número de desistentes e reprovados, temos que 25% dos alunos matriculados não tiveram condições de prosseguir o curso.

Comparando ainda os dados do primeiro semestre do curso iniciado em 2009 com os dados do segundo semestre, vemos que permaneceram frequentando o curso aproximadamente 44,44% dos alunos.

Verifica-se que mais alunos permaneceram no curso no ano de 2008 em relação a 2009, pois no segundo semestre de 2008 permaneceram frequentando o curso 51,28% dos alunos matriculados no início do curso. Em 2009, no segundo

¹⁶⁵ Desses 36 alunos matriculados, 23 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Em relação à idade, 5 possuíam 18 ou 19 anos, 26 tinham idade entre 20 e 29 anos, 3 entre 30 e 39 anos, 2 entre 40 e 49 anos e não havia nenhum aluno com idade entre 50 e 59 anos ou entre 60 e 69 anos.

semestre do curso haviam permanecido aproximadamente 44,44% dos alunos matriculados no início do curso.

O número de matriculados na turma de 2008 foi de 3 alunos a mais em relação àqueles de 2009, demonstrando pouca alteração na procura pelo curso.

Os dados coletados no Colégio Estadual Professor “Francisco Lima da Silva”¹⁶⁶ indicaram que, em 2008 e 2009, funcionou, nesse estabelecimento, apenas uma turma do curso de Técnico em Secretariado do PROEJA. No primeiro semestre de 2008 e também do curso, havia 23 alunos matriculados¹⁶⁷, sendo que 12 alunos foram aprovados e nenhum deles foi transferido de colégio durante o período. Desses 23 alunos, 9 desistiram do curso e 2 reprovaram. No segundo semestre do curso houve 16 alunos matriculados, 10 aprovados e nenhum aluno transferido, sendo que houve 5 desistentes e 1 reprovado. O terceiro semestre do curso teve 23 alunos matriculados, 14 aprovados, 1 transferido, 7 alunos desistentes e 1 reprovado. No quarto semestre do curso o número de matrículas foi de 10, sendo que todos esses alunos foram aprovados, não havendo, portanto, nenhum transferido, desistente ou reprovado.

Os dados deste colégio demonstram que a desistência é um dos graves problemas que impede o êxito educacional dos alunos, pois, no primeiro semestre do curso, 39,13% dos alunos matriculados desistiram, no segundo semestre esse número foi de 31,25% e no terceiro semestre do curso correspondeu a 30,43% dos alunos matriculados.

Tendo em vista que no terceiro semestre do curso desse colégio houve um elevado número de alunos novos matriculados, não foi possível calcular a porcentagem dos alunos que haviam sido matriculados no primeiro semestre e permaneceram fazendo o curso no quarto semestre.

Os dados e informações acima mencionados sobre os colégios do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA demonstram que, exceto no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva”, em que há o curso de Técnico em Secretariado,

¹⁶⁶ Dados coletados junto ao estabelecimento em 19/1/2010 e 20/1/2010.

¹⁶⁷ Destes 23 alunos matriculados, 6 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Desses alunos, 11 possuíam idade de 18 ou 19 anos, 8 tinham idade entre 20 e 29 anos, 3 entre 30 e 39 anos, 1 entre 40 e 49 anos e não havia nenhum aluno com idade entre 50 e 59 anos ou entre 60 e 69 anos.

os demais estabelecimentos tiveram maior número de alunos do sexo feminino matriculados¹⁶⁸.

Em relação à idade dos alunos matriculados nesses colégios, percebe-se que a maioria possui entre 20 a 39 anos, sendo que no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” o número de alunos com essa idade é igual aquela dos alunos com 18 ou 19 anos. A respeito dos jovens com 18 anos -- idade mínima exigida para o ingresso nos cursos do PROEJA, conforme prevê o Documento Base nacional –, vemos que eles foram matriculados somente no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” e no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva”.

Esses dois aspectos sobre a idade dos alunos matriculados demonstram estar predominando, como critério de matrícula, a idade preferencial de 21 anos – conforme prevê o Documento Orientador do Paraná.

Os alunos idosos¹⁶⁹ constituem uma minoria, estando presente apenas 1 aluno com idade entre 60 a 69 anos, matriculado no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”.

A desistência e a reprovação dos alunos, esta última ocasionada geralmente pelo elevado número de faltas¹⁷⁰, se constitui em uma das principais dificuldades dos cursos do PROEJA, pois, conforme já demonstrado nesta seção, dos alunos matriculados no primeiro semestre de 2008, desistiram do curso no Colégio Estadual “Wilson Joffre” 30,76%, no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” foram reprovados por faltas 45,16% dos inicialmente matriculados, no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” 43,59% também reprovaram devido às faltas e no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” 39,13% desistiram do curso.

¹⁶⁸ Na primeira turma do curso Técnico em Segurança do Trabalho do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” a maioria dos alunos era do sexo masculino, diferença que foi modificada quando da matrícula da segunda turma.

¹⁶⁹ Estamos considerando como idoso o disposto no Estatuto do Idoso, onde consta, em seu artigo 1º, que “É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, acesso em 6 dez. 2009).

¹⁷⁰ A reprovação dos alunos do PROEJA pode ser considerada como decorrente do elevado número de faltas devido às afirmações realizadas pelos profissionais dos colégios, conforme evidenciamos em vários momentos deste trabalho e inclusive nesta seção. Na pesquisa realizada por Almeida também se evidenciou que “[...] os sujeitos desta modalidade de ensino, em especial os alunos trabalhadores, devido às diversas situações vividas, por vezes se deparam com períodos de interrupções nos estudos. Ora, essas interrupções são marcadas por períodos de infrequência nas aulas, ora são longos períodos que aumentam os altos índices de evasão na educação brasileira” (ALMEIDA, 2009, p. 96).

Das turmas matriculadas no início de 2009, também não se matricularam no segundo semestre do curso 37,77% dos alunos do Colégio Estadual “Wilson Joffre”, 40,90% dos alunos do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”¹⁷¹ e 50% dos alunos do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”.

Comparando a porcentagem de alunos matriculados no primeiro semestre de 2008 com aqueles que efetuaram a matrícula no quarto semestre do curso, vemos também o baixo número de alunos que conseguiram permanecer estudando, pois, como vimos anteriormente, no Colégio Estadual “Wilson Joffre” matricularam-se no quarto semestre do curso 33,33% dos alunos que o iniciaram, no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” esse número foi aproximadamente 32,26% e no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” correspondeu a 28,20% dos alunos.

Buscamos analisar as taxas de permanência dos alunos desses cursos do PROEJA no ano de 2008 e 2009, comparando os números relativos ao segundo semestre de cada ano nos estabelecimentos que ofertaram uma nova turma em 2009. A análise dos dados demonstrou que no Colégio Estadual “Wilson Joffre” menos alunos permaneceram frequentando o curso no segundo semestre de 2009, ocorrendo o mesmo no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”. Somente no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” mais alunos permaneceram frequentando o segundo semestre do curso no ano de 2009 em relação àqueles que o fizeram em 2008.

Em todos os colégios pesquisados observa-se que os alunos que não desistiram do curso ou não reprovaram por faltas, em geral, obtêm a aprovação.

Em relação às matrículas, vimos que em 2009 o Colégio Estadual “Wilson Joffre” matriculou 6 alunos a mais em relação às matrículas da turma de 2008 e no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” foram matriculados 13 alunos a mais. Destaca-se, porém, que a última turma matriculada no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” teve um número bastante inferior de alunos matriculados em comparação com as turmas anteriormente matriculadas no curso do PROEJA.

No Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” em 2009 foram matriculados 3 alunos a menos em relação àqueles de 2008.

Conhecendo como se efetivou e vem se efetivando a implementação do PROEJA no Estado do Paraná e, particularmente, nos municípios da região Oeste

¹⁷¹ Pois 15,90% dos alunos não frequentaram nenhum dia de aula no primeiro semestre do curso e 25% reprovaram por faltas.

que ofertam o Programa, procuraremos, no próximo capítulo, realizar a avaliação desse processo, considerando os conhecimentos expressos nos capítulos anteriores desta pesquisa.

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM MUNICÍPIOS DO OESTE DO ESTADO DO PARANÁ

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos analisar as informações e os dados explicitados no terceiro capítulo deste trabalho, onde tratamos sobre as características econômicas e sociais dos municípios do Oeste paranaense que ofertam o PROEJA e sobre a política de implementação do Programa nessas cidades, conforme evidenciamos no quarto capítulo.

Com o objetivo de avaliar como os cursos do PROEJA vêm sendo implementados na região Oeste do Estado do Paraná também consideraremos, para a avaliação, os aspectos apontados nos capítulos anteriores que se referem ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e as novas formas de organização social, conforme evidenciado no primeiro capítulo, e os objetivos que caracterizam o PROEJA, bem como suas relações com o Estado e os organismos internacionais -- conforme demonstrado no segundo capítulo.

Compreendemos que a articulação das informações e dos dados explicitados no decorrer deste trabalho é fundamental para avaliar a implementação do PROEJA nos municípios do Oeste do Estado do Paraná, tendo em vista compreender se os objetivos do Programa vêm sendo atingidos na região.

Almejamos que a avaliação da implementação do PROEJA nesses municípios contribua inclusive para a compreensão de quais foram os determinantes mais amplos que definiram a oferta desse Programa em nível nacional, estadual e municipal e quais são os objetivos políticos e ideológicos que se pretende alcançar com essa oferta, aspectos que pretendemos abordar nas considerações finais deste trabalho.

5.1 A OFERTA

Considerando a história da EJA evidenciada no segundo capítulo, de acordo com a proposta pedagógico-curricular que vigorou a partir de 2006 no Paraná, a oferta dessa modalidade de ensino tem proporcionado aos alunos o acesso aos conhecimentos da base nacional comum, ou seja, aos conhecimentos de educação geral, e a matrícula dos alunos para esses cursos é feita por disciplina.

A proposta pedagógico-curricular para os cursos da EJA no Paraná é, portanto, bastante diferente da proposta do PROEJA, visto que não pretende profissionalizar os alunos e nem realizar a integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes. Ao prever a matrícula dos alunos por disciplinas, os cursos da EJA do Paraná não almejam nem mesmo realizar a integração entre os conhecimentos da base nacional comum, pois os concebe de maneira fragmentada e compartimentalizada.

A nova forma de oferta da EJA no Paraná a partir de 2006 representou avanços no que se refere à sua organização anterior, principalmente em relação à existência dos cursos semipresenciais, onde 70% do curso era realizado na forma não presencial. Atualmente os cursos são 100% presenciais, organizados na forma coletiva ou individual, como também já comentamos neste trabalho.

Tornando o curso 100% presencial, buscou-se a organização de um curso com maior qualidade, que proporcionasse o êxito educacional dos educandos e, ao permitir a matrícula por disciplina e a organização do curso na forma coletiva ou individual, almejou-se garantir as condições de acesso e de permanência do aluno.

Nesse sentido, podemos afirmar que, na elaboração da atual proposta pedagógico-curricular da EJA do Paraná, se considerou que um curso organizado de outra maneira não realizaria essas intenções, quais sejam, garantir ao público da EJA o êxito educacional, o acesso e a permanência (PARANÁ, 2006, p. 24). Os cursos da EJA do Paraná não visam, portanto, à integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes e a matrícula por semestre, como prevê o PROEJA, por se compreender que essa forma de organização seria inviável para o cumprimento destas intenções.

Com base nesses aspectos, poderíamos considerar que as altas taxas de evasão que ocorrem nos cursos do PROEJA¹⁷² tenham como uma das causas a sua proposta pedagógica e a sua organização curricular, que não seriam adequadas ao público da EJA, sendo que suas condições de vida exigiriam do curso maior flexibilidade na entrada e na saída dos alunos. Compreendemos, no entanto, que, se os cursos do PROEJA fossem organizados conforme a EJA do Paraná, não haveria possibilidades de se realizar a integração e cumprir com seus objetivos.

Ocorre, porém, que, embora possamos realizar essa análise comparando os cursos da EJA e os cursos do PROEJA no Paraná, cabe ressaltar que o Documento Orientador do Programa no Estado também apresenta como primeiro princípio que o fundamenta o compromisso com a inclusão do público jovem e adulto, colocando que essa inclusão se efetiva não apenas pelo acesso dos alunos à escola, mas principalmente através do êxito e da permanência nas unidades escolares (PARANÁ, 2007, p. 11-12).

Como observamos no decorrer deste trabalho, esse primeiro princípio que orienta os cursos do PROEJA no Paraná não se tem efetivado, afinal não estão sendo garantidos nem o acesso, nem o êxito, nem a permanência dos alunos.

O acesso não vem sendo garantido devido à dificuldade que os estabelecimentos de ensino do Paraná têm em abrir turmas do PROEJA e o preenchimento de vagas que tem ocorrido inclusive por alunos que já possuem o ensino médio concluído¹⁷³, evidenciando, assim, que o público-alvo dessa política não está tendo acesso pleno a ela¹⁷⁴. O êxito e a permanência dos alunos também

¹⁷² Os dados já explicitados neste trabalho demonstram que em 2008 a taxa de evasão dos alunos dos cursos do PROEJA no Paraná foi de 47% e, no final do 1º semestre de 2009, correspondia a 22%.

Conforme demonstramos na seção 4.3.7 deste trabalho, nas escolas que ofertam o PROEJA na região Oeste do Paraná também há um elevado número de alunos desistentes ou reprovados por faltas, aspectos que demonstram que o problema da evasão também se encontra presente nessas escolas. Destacamos que na rede federal também tem ocorrido a evasão dos alunos do PROEJA, sendo que o MEC tem desenvolvido ações “[...] no intuito de diagnosticar a situação dos cursos PROEJA em algumas instituições federais, procurando identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da SETEC e demais parceiros” (MEC, acesso em 8 dez. 2009).

¹⁷³ A matrícula de alunos com ensino médio concluído nos cursos do PROEJA está constatada nos questionários respondidos pelos alunos dos colégios aqui estudados à SEED em dezembro de 2008.

¹⁷⁴ Como já foi demonstrado neste trabalho, em 2007 a Secretaria de Estado da Educação autorizou que o PROEJA fosse ofertado em 72 estabelecimentos, mas no início de 2008 somente 38 iniciaram a oferta, sendo que, em 2009, mesmo com o número de estabelecimentos passando para 45, a expectativa inicial de oferta do Programa ainda não foi atingida. O mesmo ocorreu com

não vêm ocorrendo, conforme indicam os elevados índices de evasão do PROEJA no Estado e nos municípios aqui estudados¹⁷⁵.

Tendo em vista que a forma de organização dos cursos do PROEJA na rede pública estadual do Paraná é presencial, e ainda assim não vem garantindo o acesso, o êxito e a permanência dos alunos, cabe-nos passar a questionar sobre as demais formas possíveis de oferta.

Como demonstramos neste trabalho, o Documento Base do PROEJA permite que o Programa seja ofertado na modalidade semipresencial, em que mais de 20% do curso seria realizado à distância (BRASIL, 2007, p. 62 – 63) e já há experiências desse tipo de oferta do Programa nas instituições federais, assim como, embora o Documento Base não disponha sobre a oferta a distância, algumas instituições federais também iniciaram a oferta de cursos com essa organização.

Consideramos que, se a forma presencial dos cursos do PROEJA, conforme vem ocorrendo na rede estadual do Paraná, não vem contribuindo para o acesso, nem para o êxito, nem para a permanência do público ao qual o Programa se destina, as formas de oferta semipresencial e a distância são ainda mais inviáveis e precárias.

Se considerarmos que o público ao qual o PROEJA se destina se caracteriza por sujeitos com situações econômicas e sociais desfavoráveis, podemos inferir que terão dificuldades econômicas para acessar um ensino a distância, bem como terão dificuldades em se apropriar de conteúdos transmitidos a distância. Assim, as formas de organização semipresencial e a distância contribuiriam para que o público do PROEJA seja novamente excluído das

as expectativas do número de alunos, pois em 2008 havia a pretensão de matricular 2.500 alunos, sendo que em 2008 foram matriculados 991 e em 2009 um total de 1556 alunos. Outro indício da dificuldade de matricular alunos nos cursos do PROEJA se refere à necessidade das escolas divulgarem os cursos através de rádio e folders e a reivindicação dos profissionais para que a SEED também se responsabilize por essa divulgação. Destacamos que a dificuldade em matricular alunos nos cursos do PROEJA tem se demonstrado também pela redução do número de matrículas no ano de 2009 em relação a 2008 no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” e no “João Manoel Mondrone”, conforme evidenciado na seção 4.3.7.

¹⁷⁵ Ressaltamos que esses índices têm, inclusive, aumentado no ano de 2009 em alguns colégios da região Oeste do Paraná. Nesse sentido, demonstramos na seção 4.3.7 que o número de alunos desistentes e reprovados por faltas aumentou no ano de 2009 em relação a 2008 no Colégio Estadual “Wilson Joffre” e no “João Manoel Mondrone”.

possibilidades de acesso ao conhecimento, além de que não promoveriam a integração¹⁷⁶, proposta que caracteriza o próprio Programa.

Ainda em relação à oferta do PROEJA na rede pública estadual do Paraná, destaca-se que os professores evidenciam a necessidade de que sejam ofertados cursos técnicos em outras áreas, pois afirmam que muitos alunos estão fazendo cursos que não são de seu interesse¹⁷⁷. Essa pode ser uma das causas da dificuldade em matricular alunos nos cursos do PROEJA e também da dificuldade de esses cursos permanecerem.

Consideramos que essas dificuldades podem prejudicar o prosseguimento da oferta do PROEJA e a sua efetivação enquanto uma política educacional perene, embora o representante da SEED, na visita que realizou ao Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” tenha afirmado que, mesmo com essas dificuldades, o Programa continuará sendo ofertado.

5.2 O PÚBLICO

Como evidenciado pelo Documento Base Nacional do PROEJA, o público destinatário do Programa deve ter idade superior ou igual a 18 anos, ter uma trajetória escolar descontínua e já ter concluído o ensino fundamental¹⁷⁸. Vimos, porém, ao longo deste trabalho, que, efetivamente, o público que tem acessado os cursos do PROEJA não se constitui apenas por alunos com essas características.

Como já dissemos, alguns alunos que têm frequentado os cursos do PROEJA já concluíram o ensino médio, como demonstrado nas respostas dos alunos aos questionários aplicados pela SEED em todos os colégios da região Oeste do Paraná que ofertam o Programa. Destaca-se que o número de alunos com ensino médio concluído é expressivo principalmente no Colégio Estadual “Wilson Joffre”, de Cascavel – PR, onde é ofertado o curso de Técnico em Administração.

¹⁷⁶ Considerando as formas de oferta que o Estado tem permitido ao PROEJA, bem como a forma como vem sendo implementado no Estado do Paraná, discordamos da afirmação do representante da SEED no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, quando disse que a responsabilidade maior na efetivação da integração é dos alunos.

¹⁷⁷ A necessidade de oferta de cursos técnicos em outras áreas foi expressa pelos professores do Estado do Paraná no Seminário Proeja – PR ocorrido em outubro de 2008.

¹⁷⁸ Os alunos dos cursos de ensino médio do PROEJA podem, inclusive, ter abandonado o ensino médio na idade própria para cursá-lo.

A matrícula de alunos com ensino médio concluído nos cursos do PROEJA não é coerente com a realidade educacional desses municípios, pois vimos no terceiro capítulo deste estudo que os municípios da região Oeste do Paraná que ofertam o Programa possuem a maioria de sua população composta por pessoas jovens e adultas e uma grande parte da população em idade própria para cursar o ensino médio não estava matriculada nesse nível no ano de 2007, além de que há alunos que reprovam no ensino médio regular ou o abandonam, acarretando, assim, a essa população uma trajetória escolar descontínua que também a caracteriza enquanto um público a ser atendido pelo PROEJA.

Outras características do público a ser atendido pelo PROEJA expressas pelo Documento Base Nacional (BRASIL, 2007, p. 15) indicam que esses sujeitos se constituem por subempregados, desempregados e trabalhadores informais, sendo que, como vimos no terceiro capítulo deste estudo, os municípios pesquisados possuem uma significativa parcela da população com essas características, visto que muitas pessoas se encontram em situação de pobreza, trabalhando informalmente e/ou desempregadas.

Constatamos, assim, que o baixo número de alunos que está frequentando os cursos do PROEJA na região Oeste do Paraná e a matrícula de sujeitos com ensino médio concluído nesses cursos não se justifica pela inexistência ou pela escassez de um público com as características às quais o Programa se destina.

A dificuldade do público destinatário do PROEJA em acessar, permanecer e ter êxito nos cursos pode estar relacionada, dentre outros aspectos, com a concepção pedagógica que os professores dos colégios de Cascavel expressaram na reunião ocorrida em setembro de 2007 no NRE de Cascavel, antes da implementação do Programa.

Os professores afirmaram que tinham preocupação com o elevado número de alunos¹⁷⁹ e a heterogeneidade do público atendido, por considerarem que esses aspectos dificultariam o atendimento das necessidades educacionais. Considerando essa concepção dos professores, podemos inferir que eles compreendem que turmas homogêneas seriam mais adequadas para o processo pedagógico.

Quando da avaliação do 1º semestre letivo de 2008 pelos professores de Cascavel e da visita da SEED ao Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, vimos

¹⁷⁹ Fato que, como vimos, não vem ocorrendo devido à evasão.

que muitos professores também defenderam que trabalhar com turmas homogêneas auxilia o trabalho pedagógico.

Mesmo em salas de aula regulares há, no entanto, diferenciação entre os alunos, sendo que a homogeneidade não ocorre em nenhum grupo social. No caso do PROEJA, a heterogeneidade é uma característica do público que se almeja beneficiar, abarcando diversos sujeitos excluídos e marginalizados pela sociedade, pressupondo que, ao voltarem a estudar, estariam encontrando um espaço para a inclusão.

Analisando esses aspectos, podemos inferir que uma expressiva quantidade de professores almeja trabalhar com um aluno “ideal” e essa pode ser justamente uma das causas que leva à evasão de muitos alunos que ingressaram nos cursos do PROEJA¹⁸⁰, embora os alunos do Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” tenham afirmado, no instrumento de coleta de dados da SEED, que os professores procuram auxiliar para que a evasão não ocorra.

Em relação à idade do público matriculado nos cursos do PROEJA nos colégios que ofertam o Programa na região Oeste do Paraná, os dados que temos disponíveis nos levam a constatar que a maioria dos alunos matriculados possui a idade indicada pelo Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná, ou seja, a idade preferencialmente igual ou superior a 21 anos. Nos Colégios Estaduais “João Manoel Mondrone” e “Professor Francisco Lima da Silva” também vêm sendo matriculados, no entanto, alunos com a idade igual ou superior a 18 anos, conforme prevê o Documento Base Nacional do Programa.

Considerando que o critério de 21 anos não é rígido, mas constitui-se numa idade preferencial para a matrícula dos alunos, podemos depreender que a matrícula dos alunos com idade inferior a 21 anos evidencia que as vagas existentes não conseguem ser preenchidas somente com a procura do público desta faixa etária.

¹⁸⁰ Na visita ao Colégio “Barão do Rio Branco”, o representante da SEED disse que muitos alunos desistem dos cursos do PROEJA devido a problemas na relação entre professores e alunos, sendo que este fato foi corroborado pelos alunos do Colégio Estadual “Wilson Joffre”, que indicaram, no instrumento de coleta de dados que responderam à SEED, a existência de dificuldade de relacionamento entre os professores e alunos. Depreendemos, das informações aqui expressas, que o anseio dos professores por turmas homogêneas pode estar levando à discriminação de alguns alunos dos cursos do PROEJA. Talvez isso esteja ocorrendo justamente com aqueles que possuem as características do público que deveria ser atendido pelo Programa, ou seja, os sujeitos historicamente marginalizados e excluídos.

Uma divergência entre o disposto no Documento Base Nacional do PROEJA e o público que vem frequentando o Programa no Oeste do Paraná é que o documento prevê que os sujeitos da EJA também sejam compostos por pessoas idosas e, como vimos neste trabalho, os dados disponíveis indicaram a existência de apenas um aluno idoso matriculado no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”.

A ausência de pessoas idosas nos cursos do PROEJA de nível médio pode ser justificada pelo baixo número de pessoas com essa idade que ascenderam aos níveis de ensino, visto que, como evidenciamos no terceiro capítulo deste trabalho, em todos os municípios estudados, a faixa etária com maior taxa de analfabetismo era a de pessoas com 50 anos e mais.

O considerável número de pessoas do sexo feminino matriculadas nos cursos do PROEJA pesquisados nos leva a concluir que, no Oeste do Estado do Paraná, o Programa vem atendendo a um dos segmentos sociais ao qual se destina, ou seja, ao sexo feminino, considerado pelo Documento Base Nacional do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 15) como um público que, historicamente, vem tendo menos condições de escolarização e inserção social, aspectos que acentuam a sua marginalização.

Outro fato que justifica o maior número de alunos do sexo feminino na maioria dos cursos do PROEJA estudados se refere ao fato de que esses municípios possuem um elevado grau de urbanização, sendo que a maioria da população que vive no meio urbano desses municípios é do sexo feminino, conforme demonstramos no terceiro capítulo.

Como já reafirmamos nesta seção, o Documento Base Nacional do PROEJA prevê que seja destinado a jovens e adultos com trajetória escolar descontínua. Nesse sentido, embora existiam alunos matriculados nos cursos do PROEJA na região Oeste do Paraná com ensino médio concluído, observa-se que a maioria dos que frequentam os cursos dos colégios aqui estudados terminaram o ensino fundamental regular ou de EJA ou abandonaram o ensino médio há algum tempo, estando fora da sala de aula por anos¹⁸¹, constituindo-se, nesse aspecto, sujeitos com as características do público do PROEJA.

O tempo de afastamento dos estudos contribui para que os alunos do PROEJA tenham dificuldades de aprendizagem, conforme expresso pelos

¹⁸¹ Tal aspecto é evidente nas respostas atribuídas pelos alunos ao instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED.

professores no instrumento de coleta de dados da SEED, porém, apesar de suas dificuldades, os professores afirmaram que os alunos são muito interessados.

5.3 A SELEÇÃO DOS ALUNOS

Vimos, no decorrer deste trabalho, que o Documento Base Nacional do PROEJA prevê a seleção dos alunos que tiverem interesse nos cursos do Programa por meio de sorteios, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos. Justifica-se a necessidade de adotar esses processos seletivos para garantir que tenham acesso aos cursos os sujeitos ao qual o PROEJA se destina, promovendo a democratização do ensino (BRASIL, 2007, p. 63).

Com base nessa orientação, a rede federal tem adotado procedimentos de seleção que classificam os alunos conforme suas capacidades, experiências profissionais e perspectivas de vida, utilizando também de sorteios e concurso com pagamento de taxa de inscrição para avaliar os alunos segundo seus conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.

Essas formas de seleção utilizadas pela rede federal não parecem, no entanto, priorizar o acesso do público ao qual o PROEJA se destina, caracterizado por sujeitos marginais ao sistema e com trajetória escolar descontínua, pois o público-alvo do Programa, por haver sido historicamente excluído da sociedade, tende a não obter bom desempenho educacional e profissional, sendo que cursaria o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos justamente para ter oportunidades de acessar os conhecimentos, obter emprego e renda, como expressam as funções do Programa. As formas de seleção da rede federal parecem incitar que sujeitos já incluídos na sociedade tenham acesso ao PROEJA e que aqueles marginalizados sejam novamente excluídos do sistema educacional e social.

Seguindo a orientação do Documento Base Nacional sobre a seleção dos alunos do PROEJA, o Estado do Paraná dispõe que a seleção deles nas escolas estaduais considere as seguintes características: que os alunos já tenham concluído o ensino fundamental, possuam idade igual ou superior a 21 anos, sejam oriundos

de família com baixa renda¹⁸², sejam egressos de escola pública e selecionados através de entrevista (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, acesso em 17 jan. 2009).

Diferentemente dos critérios de seleção adotados pela rede federal, consideramos que os da rede pública do Estado do Paraná visam à seleção dos alunos da classe trabalhadora. Ocorre, no entanto, como já mencionamos, as escolas que ofertam o PROEJA no Estado do Paraná, inclusive nas escolas da região Oeste do Estado, têm enfrentado dificuldades para abrir turmas devido à pouca procura dos alunos. Nesse sentido, concluímos que as formas de seleção indicadas pela SEED não têm sido utilizadas pelas escolas por motivo de não haver necessidade de selecionar os alunos.

5.4 A AMPLIAÇÃO DA OFERTA

A oferta do PROEJA tem se dado em 23 Estados do território brasileiro através da rede federal, sendo que somente o Estado do Paraná vem efetivamente ofertando o Programa na rede estadual, visto que outros Estados estão discutindo a implantação para o ano de 2010. Analisando que a oferta ocorre prioritariamente na rede federal e considerando as formas de seleção ali adotadas, podemos inferir que o PROEJA vem atendendo somente à minoria do seu público-alvo.

Conforme demonstramos neste trabalho, a expectativa do MEC era que o PROEJA realizasse em 2009, com a adesão dos sistemas estaduais e municipais, um total de 40.000 matrículas, no entanto, como também já demonstrado, não se iniciou a oferta dos cursos do PROEJA nesses sistemas em 2009, não sendo, portanto, correspondida a expectativa do Ministério da Educação.

Em relação à ampliação da oferta do PROEJA nas demais redes estaduais do país e também no ensino fundamental através do PROEJA FIC para ofertar à formação inicial e continuada de trabalhadores, questionamos se essa ampliação é adequada sem a adoção de medidas para superar as dificuldades que o PROEJA vem enfrentando na rede estadual do Paraná no ensino médio. É de se entender que a ampliação de um Programa que vem encontrando tantas dificuldades no único

¹⁸² Embora tenhamos apenas a informação de que é considerada a renda familiar para a seleção dos alunos do PROEJA no Estado do Paraná, consideramos que, devido os demais critérios de seleção adotados e ao tipo de processo seletivo já adotado nos cursos de ensino médio integrado das escolas públicas do Estado, seja priorizada a oferta dos cursos aos alunos oriundos de famílias com baixa renda.

Estado em que foi implementado até o momento não nos parece ser uma política educacional satisfatória para o atendimento das necessidades educacionais dos jovens e adultos.

5.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada prevista pelo PROEJA aos profissionais que nele atuariam se referia a um Programa de formação sob a responsabilidade das instituições proponentes -- que, para os fins deste estudo, seria a Secretaria Estadual de Educação do Paraná -- e Programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007, p. 64).

Neste trabalho vimos que a SEED ofertou 20 horas de formação continuada aos profissionais do PROEJA em 2008 e repetiu essa formação em 2009 somente àqueles que não estavam envolvidos com o Programa no ano anterior. Assim, temos que, em 2008, os professores do Paraná tiveram apenas um curso de Formação Continuada ofertado pela SEED, sendo que essa formação não teve sequência no ano de 2009, ainda que conste no Documento Orientador do PROEJA do Paraná que a referida secretaria considera a formação continuada uma forma de valorizar os profissionais da educação e de dar subsídios para a implementação da proposta do Programa.

Pelas informações coletadas, a SEED do Paraná tinha como intenção ofertar a formação continuada no mês de outubro do ano de 2009 utilizando de recursos federais que viriam, por meio de licitação pública, do MEC e da SETEC, embora, como vimos anteriormente, a formação estivesse sob a responsabilidade da instituição proponente, sendo que o MEC e a SETEC fomentariam apenas Programas de âmbito geral ou sob sua responsabilidade.

Pretendia-se que esse curso a ser ofertado aos profissionais do PROEJA em 2009 fosse semipresencial e totalizasse mais 220 horas, no entanto, como vimos neste estudo, mesmo o recurso sendo enviado, não foi utilizado em 2009 devido à demora na licitação e a previsão da formação continuada foi prorrogada para o ano de 2010¹⁸³.

¹⁸³ Consideramos que, para a melhor efetivação da proposta do PROEJA no que se refere à divulgação dos cursos e a formação continuada dos professores, é necessário, entre outros aspectos, que sejam superados os entraves burocráticos. Nesse sentido, vimos que, na visita ao

Os encontros de formação continuada ofertados pela SEED foram financiados com recursos da própria secretaria, mas, como já afirmado, não excedeu a 20 horas para cada grupo de professores, sendo que o Documento Base Nacional previa que as instituições proponentes deveriam contemplar em seu plano de trabalho, o mínimo de 120 horas de formação continuada, com uma etapa prévia, no início do projeto de 40 horas (BRASIL, 2007, p. 64-65).

Essas informações demonstram que a formação continuada de 120 horas que deveria ser ofertada pela SEED não ocorreu, havendo apenas um encontro para cada grupo de professores, totalizando a metade das horas previstas para o início do Programa.

Em relação aos Programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC, temos que no mês de outubro de 2008 ocorreu o Seminário Proeja – PR, como já relatamos neste trabalho, sendo que no ano de 2009 não foram realizados outros eventos no Estado do Paraná fomentados por essas instituições e nem outros eventos de que os professores do Estado pudessem participar, mesmo o Documento Base indicando que haveria seminários regionais com periodicidade semestral e seminários nacionais com periodicidade anual (BRASIL, 2007, p. 64-65).

Tendo em vista que a própria SEED admite a importância da formação continuada para os profissionais do PROEJA, podemos constatar que, com a sua oferta mínima e insuficiente, os profissionais que atuam nos cursos do PROEJA não tiveram e não vêm tendo acesso aos subsídios teóricos necessários para contribuir com a implementação adequada do Programa.

Nesse sentido, lembramos que os próprios professores evidenciam a necessidade de formação continuada ao afirmarem não conhecer suficientemente a proposta e terem dificuldades em efetivá-la em sua prática¹⁸⁴, além de que as

Colégio “Barão do Rio Branco”, o representante da SEED afirmou que haviam sido produzidos cartazes para a divulgação dos cursos do PROEJA, mas chegaram às escolas no final do prazo de matrícula para os alunos e, no caso da formação continuada, ela não está se realizando devido à demora na licitação. Assim, tanto a divulgação dos cursos quanto a apropriação da proposta do PROEJA pelos professores tem se realizado por ações isoladas das escolas, sem o suporte necessário por parte da SEED.

¹⁸⁴ Os professores ressaltaram a necessidade de cursos de formação continuada na avaliação do 1º semestre letivo de 2008 dos cursos de Cascavel, no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone” na visita da SEED em dezembro de 2008, nos questionários respondidos quando da visita da SEED aos colégios estudados, e na oficina realizada em Faxinal do Céu de 2 a 4 de abril de 2008, onde estavam presentes os professores de várias regiões do Estado do Paraná.

dificuldades em realizar a integração ficam evidentes quando os professores relatam algumas experiências do cotidiano escolar.

No caso específico do município de Cascavel, vimos que, nos anos de 2007 e 2008, os colégios que ofertaram o PROEJA contaram com a colaboração do projeto de extensão da UNIOESTE – *Campus* de Cascavel para a formação continuada. Isso, no entanto, se constituiu numa ação isolada desse município, não ocorrendo nas demais escolas do Estado.

O projeto de extensão também não possuiu uma carga horária suficiente para proporcionar aos profissionais do PROEJA os debates necessários para a implementação do Programa, principalmente se considerarmos as discussões que precisam ocorrer ao longo do processo. Considerando também que o referido projeto de extensão não foi fomentado com recursos da SEED e do MEC, podemos afirmar que essas instituições não cumpriram suas responsabilidades de fornecerem a capacitação aos profissionais do Programa.

A respeito da formação continuada prevista para ocorrer em 2010 pela SEED com recursos do MEC/SETEC, lembramos que essa formação pretende ser semipresencial, efetivada através da Plataforma Moodle. Entretanto, os questionários aplicados pela SEED no final do ano de 2008 no Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, de Medianeira, demonstraram que os professores requerem capacitação presencial, pois consideram que somente assim todos os professores envolvidos no PROEJA poderiam discutir abertamente sobre o curso. Nesse colégio, os professores também ressaltaram a importância da previsão de tempo suficiente para o debate na formação continuada.

O fato de a formação continuada não haver ocorrido nos anos de 2008 e 2009 da forma como previa o Documento Base nacional e o Documento Orientador do Paraná e a necessidade de que haja momentos para o debate entre os profissionais do PROEJA, conforme evidenciado pelos questionários aplicados pela SEED nos colégios da região Oeste do Estado, nos levam a considerar que a intenção de promover, no ano de 2010, uma formação continuada semipresencial não é coerente com uma proposta de educação que se pretende integradora, emancipadora e crítica e que necessita da revisão de vários aspectos de sua política.

5.6 O FINANCIAMENTO

No que se refere aos recursos destinados à formação continuada dos profissionais do PROEJA no Estado do Paraná, já indicamos, neste trabalho, que, em 2008, foram recursos da SEED, que investiu R\$ 678.361,98 e a formação constou de dois encontros de 20 horas para professores distintos, o que totalizou, para a SEED, um investimento em 40 horas de formação continuada. Em 2009, o Estado do Paraná recebeu R\$ 1.020.000, do MEC para destinar a 220 horas de formação continuada, investimento que deve se concretizar em 2010.

Comparando os valores destinados e a carga horária da formação continuada que ocorreu em 2008 com aquela que se pretende ofertar em 2010, vemos que a formação continuada prevista na forma semipresencial através da Plataforma Moodle terá um custo bastante inferior àquela ocorrida em 2008. Esse aspecto parece justificar a intenção de promover uma capacitação semipresencial, ao invés de presencial, como requerem os professores do PROEJA.

A respeito do financiamento da infraestrutura das escolas que ofertam o PROEJA, vimos que os recursos seriam oriundos, segundo o Documento Base, do governo federal através do FUNDEB. Esses recursos também seriam destinados a serviços de consultoria, de produção de material didático e outros custos que o Programa poderia ter, sendo utilizado inclusive para oferecer aos alunos um auxílio para a sua permanência.

Embora o Documento Base expresse esse financiamento do governo federal, a SEED informou que até o ano de 2009 todos os recursos investidos no PROEJA eram de origem estadual, exceto o recurso federal destinado à formação continuada que aguardava a licitação.

Com base nessa informação e nas dificuldades enfrentadas pelas escolas que ofertam o PROEJA no Estado, percebemos que não houve investimentos específicos do governo federal para os cursos do Programa na rede pública do Estado do Paraná¹⁸⁵, sendo que aqueles investidos pela SEED foram insuficientes para suprir as necessidades existentes.

¹⁸⁵ Embora, no Seminário Proeja-PR, ocorrido em outubro de 2008, a coordenadora geral de políticas da SETEC/MEC, professora Caetana Juracy Rezende, tenha afirmado que estavam sendo destinados recursos, ainda que em quantidade inferior aqueles do ensino médio integrado.

Questionamo-nos se realmente havia a intenção de se destinar recursos para a infraestrutura dos cursos do PROEJA, uma vez que esses cursos foram implementados somente nas escolas que já tinham a estrutura considerada necessária para ofertar curso técnico, sendo essa a razão que justificou a implementação do Programa em colégios de ensino médio integrado e não em colégios que ofertavam a EJA, embora os últimos tivessem mais experiência no atendimento do público jovem e adulto.

Como já indicamos neste trabalho, no ano de 2009 foi implementado o PROEJA em alguns CEEBJAS do Estado do Paraná. Embora não haja nenhuma informação oficial sobre a razão da implementação do Programa nestes estabelecimentos, podemos depreender que esta seja uma tentativa de superar os problemas que vêm sendo evidenciados na rede estadual no que se refere à consideração das especificidades do público da EJA, sendo que este problema é considerado, por alguns educadores, inclusive os que frequentaram o projeto de extensão, como a suposta causa da elevada evasão dos alunos nos cursos do PROEJA na rede estadual do Paraná¹⁸⁶.

Assim, no entanto, embora os educadores considerem que os alunos do PROEJA se têm evadido dos cursos devido a não consideração de suas especificidades nas escolas habituadas a ofertar somente o ensino médio integrado, temos que essa consideração não se sustenta pelos dados oficiais dos cursos de EJA do Paraná.

Nesse sentido, dados coletados do livro de frequência do CEEBJA de Cascavel – PR no ano de 2008 indicam que concluíram a disciplina de Português no período noturno somente 65,36% dos alunos matriculados e, na disciplina de matemática, 57,06% dos alunos¹⁸⁷. Considerando que, diferentemente do PROEJA,

¹⁸⁶ Embora não tenhamos nos referido a este aspecto no decorrer do trabalho, os comentários dos professores no projeto de extensão “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná” indicavam essa concepção.

¹⁸⁷ Esses dados foram coletados pela pesquisadora Margarete Chimiloski Dolla quando da realização de sua dissertação de mestrado intitulada “Os desafios da política de Educação para Jovens e Adultos: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel – PR (2006-2008)”, concluída em 9/12/2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE. A apresentação somente dos dados referentes às disciplinas de Português e de Matemática se justifica pela necessidade de tomarmos, nesse momento, apenas alguns exemplos e serem essas as disciplinas de maior carga horária, sendo que os alunos levam em torno de 8 meses para concluí-las. Optamos também em nos referirmos ao período noturno, por ser esse o turno dos cursos do PROEJA da região Oeste do Paraná.

no CEEBJA o aluno se matricula por disciplina, não é possível comparar os índices de evasão dos dois cursos, porém podemos inferir que nos cursos de EJA também há um elevado percentual de alunos não concluintes.

Algumas necessidades dos cursos do PROEJA foram indicadas ao longo deste trabalho através da explanação de diferentes instrumentos de coleta de dados aplicados junto aos alunos e aos professores dos cursos do PROEJA na região Oeste do Paraná e dos eventos realizados no Estado.

Os mesmos dados demonstraram que os cursos iniciaram sem um recurso financeiro específico; que as escolas vêm utilizando o que já existe nos estabelecimentos, adaptando-os para o Programa; que há falta de uma estrutura física mais adequada para esses cursos, incluindo laboratórios, material didático e outros materiais pedagógicos¹⁸⁸, além da falta de profissionais para oferecer o suporte técnico necessário ao trabalho dos professores e professores das disciplinas técnicas.

A elaboração de material didático específico para os cursos do PROEJA foi uma reivindicação constante, tanto por parte dos professores quanto dos alunos¹⁸⁹, sendo que os professores afirmavam, inclusive, que poderiam contribuir com a elaboração desse material. De fato, percebe-se que os professores vêm elaborando materiais didáticos para utilizarem nos cursos do PROEJA, visto que os alunos afirmaram, no instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED, que os professores vêm utilizando bastantes artigos e textos retirados da internet e isso foi confirmado pelos professores ao responderem ao mesmo instrumento.

Sobre os materiais didáticos e pedagógicos para os cursos, destaca-se que, embora sejam previstos recursos federais para sua elaboração, o Documento Base também afirma que esses materiais podem ser desenvolvidos sob a responsabilidade das instituições proponentes -- que- nesse caso, seria a SEED --, envolvendo alunos e professores. Tendo em vista que a elaboração do material

¹⁸⁸ Daí a preocupação da coordenadora do Colégio Estadual "Wilson Joffre" sobre quando viriam os recursos para o PROEJA, conforme perguntou ao representante da SEED na visita de dezembro de 2008.

¹⁸⁹ O material didático específico para o PROEJA foi requerido pelos professores de Cascavel na avaliação do 1º semestre letivo de 2008, no Seminário Proeja – PR ocorrido em outubro de 2008, na visita realizada pela SEED ao Colégio Estadual "Barão do Rio Branco" em dezembro de 2008 e nos instrumentos de coleta de dados que os professores e alunos responderam à SEED. Essa necessidade também fica explicitada quando os professores afirmam que utilizam outros livros didáticos para o preparo de suas aulas e o planejamento, conforme disseram nos instrumentos de coleta de dados aplicados pela SEED.

didático estava prevista para ocorrer ao final da formação continuada com recursos do MEC ou do Estado, conforme informou o representante da SEED na visita ao colégio “Barão do Rio Branco”, constatamos que o material didático não foi elaborado até o final de 2009 devido à falta de financiamento do governo federal e estadual e à não realização dos cursos de formação continuada.

No que se refere ao auxílio financeiro para a permanência dos alunos nos cursos do PROEJA, vimos que esse benefício foi destinado exclusivamente aos alunos da rede federal, embora os alunos da rede estadual do Oeste paranaense também tenham demonstrado que têm dificuldades em permanecer nas escolas, pelo pouco tempo disponível para os estudos e por terem que conciliar o trabalho e o estudo.

A falta de recursos financeiros destinados ao PROEJA, principalmente por parte do governo federal, é contrária à perspectiva de tornar o Programa uma política educacional perene, pois, conforme afirma o próprio Documento Base do Programa, para que isso ocorra é necessário financiamento progressivo conforme a demanda potencial existente (BRASIL, 2007, p. 13-14). Nesse sentido, vemos que as ações executadas não condizem com o discurso propalado.

Percebemos que o Documento Base do PROEJA expressa o conhecimento do governo federal em relação às dificuldades que precisam ser superadas para a efetivação da proposta do Programa, pois afirma que deve ser revisto o funcionamento das escolas em relação aos tempos, os espaços e os currículos escolares para que se adaptem melhor à realidade dos alunos e permitam a realização da integração, tanto nos projetos político-pedagógicos dos cursos como nas práticas educativas (BRASIL, 2007, p. 43-45).

Tendo em vista o conhecimento dessas dificuldades é que o próprio Documento Base propõe a realização de cursos de formação continuada e a necessidade de financiamento do Programa, sendo que o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná também ressalta o compromisso com esses aspectos e a realização de um edital público para contratação de professores próprios para atuar nos cursos do Programa.

Vemos que, embora os governos federal e estadual reconheçam a necessidade dessas ações para a implementação adequada do Programa, as essas ações não se realizaram. Considerando esse dado, podemos inferir que os cursos

do PROEJA vêm passando por diversas dificuldades oriundas da não efetivação dos compromissos do Estado.

Em relação ao Estado do Paraná, as dificuldades vivenciadas nas escolas foram bastante explicitadas no que se refere aos aspectos administrativos que interferem no pedagógico.

5.7 A SELEÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade da definição de uma política para a seleção dos professores do PROEJA já havia sido levantada pelos docentes que atuavam nos cursos antes mesmo da implementação do Programa. Lembramos que, na primeira reunião do projeto de extensão ocorrida no Núcleo Regional de Educação de Cascavel em setembro de 2007, os professores relataram que vivenciavam no ensino médio integrado a atribuição de aulas pela disponibilidade de carga horária, o que acarretava a existência de professores que atuavam nessa modalidade de ensino sem possuírem afinidade com ela e o exercício da docência em diversas modalidades e níveis de ensino, prejudicando a efetivação de uma proposta educacional específica.

Essa situação também vem ocorrendo nos cursos do PROEJA, sendo inclusive que os professores dos colégios de Cascavel, ao explicitarem como ocorreu o início da implementação, afirmaram que a falta de contratação de professores específicos para atuarem no Programa por meio de edital público – conforme previa o Documento Orientador do Paraná – prejudicava a realização da proposta, visto que os professores das disciplinas técnicas eram contratados apenas durante um semestre. Conforme os professores de Cascavel evidenciaram na avaliação do 1º semestre letivo de 2008, a fato de os docentes trabalharem em diversos níveis e modalidades de ensino também acarreta que eles trabalhem em diversas escolas, não tendo condições de trabalho adequadas para a dedicação aos cursos do PROEJA.

A ausência de uma política para a contratação dos professores do PROEJA promove ainda a seleção dos professores através de critérios dúbios por parte da direção dos colégios, conforme indicado pelos professores de Cascavel na avaliação do 1º semestre de 2008 e a falta de professores para ministrar determinadas

disciplinas¹⁹⁰, sendo inclusive que alguns dos contratados não possuem a qualificação necessária, como evidenciado pelos alunos do colégio “Barão do Rio Branco” nas respostas ao questionário aplicado pela SEED.

5.8 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Na reunião do projeto de extensão ocorrida em setembro de 2007 em Cascavel e na visita da SEED ao Colégio Estadual “João Manoel Mondrone”, os professores afirmaram que, para a realização da integração, era necessário mais tempo para o estudo. Essa falta de tempo para que a equipe pedagógica dos colégios pudesse se reunir para rever o currículo¹⁹¹, as práticas pedagógicas e a forma de organização da escola também foi ressaltadas pelos professores do Estado do Paraná em outros momentos¹⁹².

Os professores expressaram a necessidade de mais tempo para discutir a proposta nos colégios, reivindicando o aumento do tempo de hora-atividade¹⁹³. A necessidade de ampliação da hora-atividade também é reconhecida pela SEED, como expressou o representante da Secretaria que visitou o Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” em dezembro de 2008 e, indiretamente, a Chefe do Departamento de Educação Profissional do Paraná, professora Sandra Regina de Oliveira Garcia, no Seminário Proeja – PR ocorrido em outubro de 2008, quando ela afirmou que os professores necessitam de tempo para dialogar. Até 2009, porém, os

¹⁹⁰ A falta de professores demonstrou ser um grave problema no curso de Técnico em Segurança do Trabalho, do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”. Nesse estabelecimento, os professores reivindicaram, inclusive, uma política para a contratação de professores em caráter de urgência, conforme relataram no instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED.

¹⁹¹ Na avaliação do 1º semestre de 2008 realizada pelos professores dos colégios de Cascavel, esses professores destacaram que os currículos dos cursos de Administração e de Secretariado precisava ser melhorados, pois algumas disciplinas fundamentais para os cursos, como Informática, não eram ofertadas. No Seminário Proeja – PR ocorrido em outubro de 2008, os professores do Estado do Paraná afirmaram que a carga horária dos cursos era insuficiente para transmitir os conhecimentos de todas as disciplinas. Vemos, assim, que há problemas em relação ao tempo do curso do PROEJA, o qual necessitaria ser mais longo para incorporar outras disciplinas que contribuiriam para a profissionalização dos alunos e para o tratamento adequado das disciplinas já existentes.

¹⁹² Quanto à organização da escola, os professores dos colégios de Cascavel afirmaram, na avaliação do 1º semestre de 2008, que o tempo de 45 minutos para cada aula era insuficiente para ministrar aulas onde os conteúdos fossem abordados de forma integrada com outras disciplinas.

¹⁹³ Como mencionado no decorrer do trabalho, os professores do Estado do Paraná disseram que essa hora-atividade ampliada deveria ocorrer em horário de contraturno, para que todos os professores do curso pudessem se reunir e elaborar aulas que integrassem os conhecimentos.

professores não conquistaram alterações em sua hora-atividade e nem outros momentos para discutirem a proposta do PROEJA¹⁹⁴.

A falta de tempo para a incorporação da proposta do PROEJA é evidente, como já evidenciamos, no início do ano letivo de 2008, quando se iniciou a oferta do PROEJA nas escolas estaduais do Paraná. Os dois colégios que ofertam o Programa em Cascavel se prepararam para receber os alunos exercendo atividades práticas e imediatas, não tratando dos aspectos curriculares e metodológicos do novo curso que se implementava e tinha especificidades em relação aos demais.

Considerando essa informação, percebemos que os cursos do PROEJA nessas escolas iniciaram tendo uma proposta pedagógica de integração e de atendimento das necessidades educacionais do público jovem e adulto. As escolas, no entanto, não tiveram tempo nem momentos suficientes para discutirem a nova proposta e implementá-la adequadamente.

Esse aspecto nos leva a compreender que os cursos do PROEJA começaram a ser ofertados sem uma organização direcionada para a realização de seus objetivos específicos. Pressupunha-se que a metodologia e o currículo do curso seriam aperfeiçoados ao longo do processo.

Essa forma de implementação dos cursos nos leva a indagar se uma proposta implementada dessa maneira poderia realizar os seus objetivos, expressos nas funções que deve exercer, ou seja, reparadora, equalizadora e qualificadora. Essa questão só pode, porém, ser repensada considerando o transcorrer dos cursos nos primeiros anos de sua oferta e outros aspectos em relação ao PROEJA que pretendemos abordar nas considerações finais deste trabalho.

5.9 O QUADRO DE PESSOAL REQUERIDO PARA O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS

Uma reivindicação dos professores dos cursos do PROEJA era que cada curso tivesse um coordenador com disponibilidade para atuar no colégio em horário diferente daquele em que o curso seria ofertado, conforme evidenciado no primeiro

¹⁹⁴ A falta de tempo para o planejamento das aulas de forma integrada e a falta de cursos de formação continuada para a apropriação da proposta do PROEJA pode acarretar o fracasso da proposta integradora. Os próprios professores alertam para a necessidade de haver cuidado para que esse fracasso não ocorra, acarretando inclusive o fechamento dos cursos, conforme evidenciaram nas respostas atribuídas aos questionários aplicados pela SEED.

encontro do projeto de extensão ocorrido em setembro de 2007 no NRE de Cascavel. Essa necessidade foi parcialmente atendida, visto que, em 2008, os coordenadores de curso já estavam atuando nos colégios nos horários em que o curso ocorria.

Além do coordenador de curso e do pedagogo já existente nas escolas, os professores do projeto de extensão também afirmavam que era preciso ter um coordenador de estágio nos cursos em que o estágio compusesse a grade curricular.

Observamos que esta função estava prevista no plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho e se efetivou no interior do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, que oferta o curso na região Oeste do Paraná, pois, conforme informações coletadas junto ao estabelecimento em 20/1/2010, há um coordenador específico para o estágio profissional supervisionado que ocorre em contraturno.

Vemos, assim, que as reivindicações dos professores feitas no processo de implantação do PROEJA na região Oeste em relação ao pessoal necessário para o funcionamento dos cursos foram relativamente atendidas, como demonstramos acima.

Persistem, no entanto, algumas dificuldades em relação ao pessoal necessário para o adequado funcionamento dos cursos do PROEJA, conforme expressado pelos alunos ao responderem o instrumento de coleta de dados da SEED. Nesse sentido, conforme já evidenciamos ao longo do trabalho, os alunos do Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” afirmaram que faltam professores das disciplinas técnicas, professores qualificados e funcionário para reproduzir os materiais didáticos trazidos pelos professores. No Colégio Estadual “Wilson Joffre”, a maioria dos alunos também afirmou que faltam alguns professores qualificados para ministrar as disciplinas.

5.10 AS DIFICULDADES DOS ALUNOS

Dentre as dificuldades que os alunos encontram para frequentar os cursos, as afirmações dos professores e dos alunos demonstraram a dificuldade em

conciliar o horário de trabalho e de estudo¹⁹⁵, principalmente devido o cansaço causado pelo trabalho, que lhes exige bastante esforço para se dirigirem aos colégios e assistirem às aulas, e também à falta de tempo disponível para estudos complementares¹⁹⁶.

A dificuldade em conciliar o horário de trabalho com o das aulas foi considerada, pelos professores de Cascavel, como uma das causas da evasão dos alunos do PROEJA, conforme evidenciaram na avaliação do 1º semestre letivo de 2008¹⁹⁷.

Outra possível causa da evasão é o preconceito em relação ao PROEJA, pois, como evidenciado na visita da SEED aos colégios “Wilson Joffre” e “João Manoel Mondrone”, alguns alunos desistiram do curso porque achavam que constaria no certificado a referida modalidade. Nesse sentido, cabe destacar que a própria SEED contribui para a estigmatização do curso ao simplesmente não mencionar o Programa no certificado dos alunos. Dessa forma reafirma o preconceito ao invés de garantir o êxito dos cursos e divulgar positivamente o Programa.

A ausência do estágio supervisionado no curso técnico de Administração do Colégio Estadual “Wilson Joffre” também é considerada pelos alunos como uma dificuldade. Tendo em vista que esses mesmos alunos indicaram que o curso poderia ter uma maior aproximação com o mercado de trabalho, acreditamos que essa consideração se faz no sentido de que o estágio poderia contribuir com a profissionalização do técnico.

Em relação às dificuldades aqui evidenciadas pelos cursos do PROEJA, vimos que a SEED reconhece a existência de muitas delas, pois na visita ao colégio “Barão do Rio Branco” em dezembro de 2008, o representante da Secretaria de

¹⁹⁵ Estes aspectos foram demonstrados pelos professores dos colégios de Cascavel na avaliação sobre o 1º semestre letivo de 2008, feita pelos professores e pelos alunos de todos os colégios aqui estudados ao responderem ao instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED.

¹⁹⁶ Destaca-se que a falta de tempo para a realização de estudos complementares é apresentada pelos alunos como um problema decorrente da elevada carga horária de trabalho que possuem, visto que afirmaram, no instrumento de coleta de dados da SEED, que os professores concedem um prazo adequado para a realização das atividades e trabalhos fora do horário de aula.

¹⁹⁷ Nessa mesma avaliação, os professores indicaram a necessidade de que as empresas fossem pressionadas ou estimuladas, através de incentivos fiscais, a liberarem seus funcionários/alunos com antecedência para que pudessem se alimentar, efetuar sua higiene pessoal e chegar ao colégio no horário em que as aulas iniciam. Sobre essa sugestão, consideramos que somente incentivos fiscais superiores ao valor produzido pelo trabalhador no tempo em que deixa de ser explorado pelo capitalista poderiam ser viáveis.

Educação tratou delas, indicando que é necessário avançar na sua superação. Na visita que realizou ao Colégio Estadual “Wilson Joffre”, o representante da SEED também afirmou que tinha como objetivo conhecer ainda mais os problemas dos cursos para que a Secretaria pudesse buscar as respectivas soluções no ano de 2009.

5.11 AVALIAÇÃO DOS CURSOS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Os alunos dos colégios pesquisados consideram o curso ótimo ou bom, afirmando que atende plenamente ou parcialmente às suas expectativas, conforme indicaram ao responderem ao instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED.

Esse aspecto nos leva a considerar que, apesar dos muitos limites presentes nessa política educacional, ela ainda traz aos jovens e adultos possibilidades de ampliarem seus conhecimentos¹⁹⁸.

A apropriação de conhecimentos que os alunos não possuíam é garantida pelo bom conhecimento que a maioria dos professores possui sobre o conteúdo que ministram, conforme evidenciado pelos alunos no instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED.

Apesar dessa afirmação, os alunos indicaram também que há, por parte de muitos professores, uma dificuldade de transmitir os conhecimentos e sugeriram uma condução diferente das aulas. Tal aspecto indica novamente a necessidade de capacitação, para que os professores passem a adotar metodologias mais adequadas ao público jovem e adulto, inclusive pelo fato de a maioria dos professores que estão atuando nos cursos do PROEJA nos colégios da região Oeste do Paraná nunca haverem trabalhado com EJA ou terem pouca experiência com alunos dessa modalidade de ensino, conforme relataram no questionário aplicado pela SEED.

Apesar das dificuldades vivenciadas pelos cursos do PROEJA na região Oeste do Paraná, os professores dos colégios estudados também realizaram

¹⁹⁸ Apesar das dificuldades, a maioria dos alunos dos colégios aqui estudados afirmou, no instrumento de coleta de dados da SEED, que o coordenador de curso e os professores trabalham de forma a colaborar para o bom encaminhamento dos cursos. Os alunos também emitiram opiniões positivas a respeito dos cursos em que estudam.

avaliações positivas dos cursos, assim como foi evidenciado em relação aos alunos. Nesse sentido, a maioria dos professores considera os cursos bons e afirma que suas expectativas são atendidas parcialmente ou plenamente.

5.12 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As dificuldades enfrentadas pelo PROEJA no Estado do Paraná encontram-se em vários aspectos, inclusive no que se refere às concepções teóricas e metodológicas adotadas.

Como vimos neste estudo, os documentos orientadores do PROEJA em nível nacional e estadual pretendem ofertar uma educação que se oriente pelo trabalho como um princípio educativo, preparando os alunos para o “mundo do trabalho” e construindo uma educação que possibilite a emancipação do ser humano e a transformação da ordem social vigente. Algumas passagens dos documentos demonstram, no entanto, que a categoria “mundo do trabalho” vem sendo compreendida como “mundo do emprego”, tomando, ainda que de maneira implícita, o emprego como um princípio educativo ao invés do trabalho.

Tal compreensão equivocada dos termos pode ser compreendida através de Tumolo (2005), o qual questiona se é possível, no modo de produção capitalista, tomar o trabalho como um princípio educativo de propostas educacionais que se pretendem inovadoras, progressistas e emancipadoras, orientadas por um referencial teórico-marxista com enfoque em Gramsci (TUMOLO, 2005, p. 240). Ocorre que as propostas educacionais que tomam o trabalho como um princípio educativo, consideram-no em sua forma geral – daí a intenção de preparar o aluno para o mundo do trabalho -- e não as características que o mesmo assumiu na sociedade capitalista, onde o trabalho se tornou emprego¹⁹⁹.

A concepção do trabalho como princípio educativo busca tomar como referência para a sua efetivação o trabalho que está subsumido ao trabalho capitalista e é contrário àquele considerado produtivo no capitalismo, visto que, em sua origem, o trabalho tinha como objetivo a criação de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas e, no capitalismo, pretende a extração de mais-valia para a acumulação de capital.

¹⁹⁹ Abordamos, no capítulo I deste estudo, as características do trabalho em sua forma geral e no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

O trabalho considerado como princípio educativo pela proposta pedagógica do PROEJA é, portanto, aquele que humaniza o homem, cria-o enquanto ser social e o diferencia dos animais. Considerando, porém, que esse tipo de trabalho, denominado de trabalho concreto, se tornou uma particularidade, uma minoria na forma social capitalista onde predomina o trabalho abstrato que visa à produção de valor, cabe questionar sobre as possibilidades emancipatórias dessa concepção metodológica, pois

[...] no capitalismo a construção do gênero humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida realiza-se pela produção de sua morte. (TUMOLO, 2005, p. 254 – 255).

Podemos afirmar que o fato de se tomar o trabalho como princípio educativo como proposta pedagógica transformadora do homem e de suas relações sociais é a consideração de que ele humaniza o homem. No capitalismo, ao contrário, o trabalho ocorre de forma indissociável à desumanização dos trabalhadores. Dito de outro modo, ao produzir-se sob o capitalismo, o homem, de forma concomitante se destrói. Tendo em vista a predominância do trabalho abstrato e alienado no capitalismo, consideramos que tomar o trabalho como princípio educativo nesse modo de produção implica tomar o emprego como princípio educativo, ou seja, formar para o mercado de trabalho, contribuindo para a reprodução e a manutenção do sistema capitalista.

A “deturpação” que vem ocorrendo com o significado atribuído à categoria “mundo do trabalho” nos documentos do PROEJA talvez derive dessa incoerência de se tomar o trabalho como um princípio educativo para uma concepção pedagógica emancipadora no contexto econômico e social desta sociedade. Talvez a compreensão de “mundo do trabalho” enquanto “mundo do emprego” demonstre justamente a inviabilidade da proposta pedagógica do PROEJA embasada num trabalho considerado educativo nesta sociedade. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre os questionamentos de Tumolo:

O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho

abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? (TUMOLO, 2005, p. 256).

Tumolo nos leva a refletir se o trabalho só poderia ser tomado como um princípio educativo em outra forma social, onde o trabalho seria um elemento mediador para atender às necessidades humanas, ou seja, onde não seria o trabalho a finalidade última da vida humana, mas o atendimento de suas necessidades. Partindo desse questionamento, o autor nos leva a outro, perguntando:

Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não seria o prazer o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver? (TUMOLO, 2005, p. 256).

Este último questionamento do autor nos leva a considerar que, mesmo em outra forma social, o trabalho poderia não ser tomado como um princípio educativo. Com base em seus questionamentos anteriores em relação a essa ideia de tomar o trabalho como princípio educativo na sociedade capitalista, o autor também indaga: “[...] o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*?” (TUMOLO, 2005, p. 256, grifos do autor).

As reflexões incitadas por Tumolo nos levam a considerar que a proposta pedagógica do PROEJA deve ser melhor avaliada com base no conjunto das avaliações do Programa, avaliações que serão aqui realizadas e retomadas nas considerações finais deste estudo.

A respeito das concepções teóricas do PROEJA, encontramos também contradições no que se refere aos objetivos que o orientam, pois ora o Programa apresenta uma perspectiva que indica pretender contribuir para a transformação da sociedade, ora pretende contribuir para a sua manutenção e reprodução. Nesse sentido, Rummert (2007, p. 44) afirma que o Documento Base do PROEJA “[...] incorpora, simultaneamente, referências a críticas radicais ao atual estágio do modo de produção e teses e conceitos inteiramente conformados à ordem”.

Expressando a perspectiva de transformação da forma social vigente, já demonstramos que o Documento Base Nacional do Programa afirma que não se pretende adaptar o trabalhador para o processo de acumulação capitalista, mas

torná-lo crítico para poder contribuir na construção de um outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 36), atuando em função dos interesses da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 39).

A perspectiva transformadora também se encontra presente na própria proposta integradora do PROEJA, pois os documentos orientadores do Programa indicam que, à medida que o PROEJA fornecesse à classe trabalhadora os conhecimentos gerais e profissionalizantes, estaria sendo superada a histórica dualidade educacional que atribuiu diferentes saberes às diferentes classes sociais. Uma mudança na sociedade também ocorreria se o PROEJA atingisse o seu objetivo de garantir o acesso, o êxito e o prosseguimento dos estudos à população excluída do sistema educacional e social, podendo proporcionar, inclusive, a superação da condição de marginalidade em que se encontram.

O mesmo Documento Base Nacional também traz em si, porém, o indicativo de que o PROEJA serviria para a reprodução do sistema, na medida em que adaptaria o trabalhador à atual fase de expansão do capitalismo. Exemplos disso encontram-se na afirmação de que se pretende que o aluno do PROEJA atue na busca de melhoria das próprias condições de vida (BRASIL, 2007, p. 17) e que o atual momento de crise impõe isso, inclusive no que se refere à busca de alternativas de sobrevivência fora dos empregos formais (BRASIL, 2007, p. 33).

Também se observa a intenção reprodutivista do Programa quando se afirma que o PROEJA é necessário para fornecer aos jovens e adultos uma qualificação sociolaboral (BRASIL, 2007, p. 15), entendida como aquela que visa uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 50) e, ainda, quando se justifica o PROEJA devido ao fato de a educação profissional ser mais necessária no contexto da reestruturação produtiva para a inserção e a sobrevivência dos trabalhadores e para o atendimento das necessidades do modo de produção (BRASIL, 2007, p. 37).

Essas afirmações do Documento Base Nacional nos indicam que o PROEJA foi elaborado e implantado para atender às necessidades sociais derivadas do atual momento de produção e de acumulação capitalista. E, considerando a história da EJA no Brasil, já apresentada neste estudo, frisando que ela ganhou maior relevância social no momento de industrialização do país, podemos inferir que as mudanças da base material são responsáveis por impulsionar as mudanças na

educação e fomentam, inclusive, o acirramento das lutas sociais que contribuem para essas mudanças.

O PROEJA é resultado do contexto econômico e social que o país vem vivenciando a partir da década de 1980, assim como o é a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, que fundamentam o Programa. O PROEJA se configura, portanto, como uma política educacional inserida num contexto maior de mudanças na estrutura social e, logo, de reformas educacionais que têm em vista a adaptação dos trabalhadores, assim como foi a Reforma da Educação Básica ocorrida na década de 1990.

Essas contradições sobre a finalidade da formação ofertada pelo PROEJA aos jovens e adultos também estão presentes nos planos dos cursos da região Oeste do Paraná aqui analisados, expressando, assim, que os cursos estão articulados ao Documento Base nacional do Programa. Considerando que o Documento Base do Programa e o plano de curso são documentos que visam orientar a prática pedagógica, podemos inferir que talvez se esteja vivenciando, no interior dos cursos do PROEJA, a contradição entre transformação ou reprodução social.

Destaca-se também que a finalidade do PROEJA não está clara para os docentes, visto que eles auxiliaram na elaboração dos planos de curso e sugeriram, no Seminário Proeja – PR ocorrido em outubro de 2008, que a avaliação institucional dos colégios e do Programa fosse feita junto aos empresários, fato que evidencia a intenção de contribuir para a formação de um trabalhador adequado aos interesses do capital.

5.13 VINCULAÇÃO ÀS MATRIZES PRODUTIVAS LOCAIS E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA IMPLEMENTADA NO BRASIL

Para que o PROEJA cumprisse com seus objetivos, o governo apresentava, conforme já evidenciamos neste trabalho, a pretensão de que o Programa se vinculasse às matrizes produtivas locais e regionais. Para compreendermos se houve essa vinculação, faz-se necessário conhecer a área de atuação dos técnicos

formados pelo PROEJA na região Oeste do Paraná²⁰⁰ e as principais atividades que empregam nos municípios estudados.

O curso Técnico em Administração permite a atuação profissional “[...] em organizações do primeiro, segundo e terceiro setor” (CEDUP, acesso em 19 dez. 2009), sendo que o profissional é preparado “[...] para realizar ações de assistência às áreas de produção, marketing, recursos humanos, finanças e contabilidade” (Idem), podendo assim constituir seu próprio negócio ou prestar apoio a qualquer instituição (INSTITUTO FEDERAL, acesso em 19 dez. 2009a).

A atuação profissional do Técnico em Secretariado é abrangente, “[...] permitindo ao profissional desenvolver suas funções em campos diversificados como: Órgãos públicos e privados, Secretarias e todos os órgãos e administrações públicas e privadas; Sociedades com ou sem fins lucrativos. Empresas em geral” (INSTITUTO APRENDER MAIS, acesso em 19 dez. 2009).

O curso de Técnico em Segurança do Trabalho, ofertado em Foz do Iguaçu, permite que o aluno atue em empresas que são obrigadas por lei a ter esse tipo de profissional no seu quadro próprio de funcionários. Essas empresas são aquelas “[...] com mais de 100 empregados e do grau de risco 3, e com mais de 500 empregados e dos graus de risco 1 e 2 [...]” (CEFET, acesso em 19 dez. 2009). Ocorre, porém, que o Técnico em Segurança do Trabalho

[...] tem uma área de atuação bastante ampla. Ele atua em todas as esferas da sociedade onde houver trabalhadores. Em geral ele atua em fábricas de alimentos, construção civil, hospitais, empresas comerciais e industriais, grandes empresas estatais, mineradoras e de extração. Também pode atuar na área rural em empresas agro-industriais. (INSTITUTO FEDERAL, acesso em 19 dez. 2009b).

Nesse sentido, vemos que o curso fornece ocupações obrigatórias em empresas com número elevado de funcionários, onde há mais riscos de acidentes de trabalho e também permite a atuação do profissional em outras empresas com essa necessidade, mas não são obrigadas em lei a empregar em especialista. Assim, o Técnico em Segurança do Trabalho “Pode, também, atuar como prestador de serviços em empresas que, embora necessitem desse profissional, não tenham obrigatoriedade legal de mantê-lo em seu quadro funcional” (SENAC, acesso em 19 dez. 2009).

²⁰⁰ Destacamos que os planos de curso do PROEJA aqui estudados não traziam informações a respeito da atuação profissional dos técnicos a serem formados.

Como vimos ao longo deste trabalho, os cursos ofertados em Cascavel são os de Técnico em Administração e de Técnico em Secretariado, em Foz do Iguaçu o curso de Técnico em Segurança do Trabalho e, em Medianeira, o curso de Técnico em Administração.

Na seção onde caracterizamos os municípios, evidenciou-se que, nas três cidades estudadas, a atividade econômica que mais ocupa a população, segundo dados de 2000, é o comércio e reparação de veículos automotivos, de objetos pessoais e domésticos, atividades que compõem o setor terciário ou de serviços.

Em Cascavel e Medianeira, a segunda atividade econômica que mais ocupa a população é a indústria de transformação, que integra o setor secundário. Em Foz do Iguaçu, a segunda atividade que mais ocupa a população é o transporte, a armazenagem e a comunicação, que integra o setor terciário. A terceira atividade econômica que mais ocupa a população nos três municípios não corresponde diretamente aos cursos ofertados pelo PROEJA, pois, em Cascavel e em Foz do Iguaçu, essa atividade se caracteriza pelos serviços domésticos e, em Medianeira, se refere à agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e pesca.

Dentre as atividades que mais empregam a população, a caracterização dos municípios realizada no terceiro capítulo deste estudo evidenciou que, embora sejam atividades diversificadas nos municípios, a maioria da população se encontra empregada no setor terciário ou de serviços, atuando principalmente no comércio varejista, assim como ocorre com a população ocupada.

Observando as atividades econômicas que mais ocupam e empregam a população dos municípios do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA e o campo de atuação dos profissionais a serem formados nos cursos do Programa nessa região, percebemos que todos eles podem atuar em diversos tipos de empresas e de diferentes setores, além de poderem constituir negócios próprios onde supomos que os conhecimentos adquiridos poderiam auxiliar.

Nesse sentido, vemos que os cursos do PROEJA ofertados na região Oeste do Paraná estão adequados à intenção prevista no Documento Base do Programa, de qualificar os alunos para o exercício de profissões formais ou informais, com vínculo empregatício ou por conta própria, assim como estão adequados aos objetivos expressos nos planos de curso e ao atual momento de acumulação capitalista.

Destacamos que esses cursos, ao não se destinarem a uma ocupação específica, além de contribuírem para a formação de um trabalhador flexível – característica requerida pelo capitalismo para a adaptação dos trabalhadores às novas formas de exploração –, também não obriga o Estado a realizar muitos investimentos em estrutura física, ou seja, laboratórios, equipamentos e tecnologias, uma vez que a formação pode ocorrer mesmo em colégios com uma estrutura mínima e defasada, tendo em vista que, para a formação de um trabalhador adequado aos interesses de acumulação capitalista, não é necessária a profissionalização em ocupações específicas, já que o trabalhador deve ser capaz de exercer diferentes funções e necessitará buscar, conforme explicita o Documento Base, “suas próprias condições de vida” (BRASIL, 2007, p. 17) num contexto de desemprego crescente.

Essas conclusões sobre a vinculação dos cursos do PROEJA com as atuais formas de exploração do capitalismo nos levam a questionar sobre que tipo de trabalho intenso de levantamento de demandas a SEED realizou -- conforme expresso pelas pesquisadoras Jorge, Ribeiro e Ferreira (acesso em 17 jan. 2009) --, quando da implementação dos cursos no Estado do Paraná. Parece-nos que não houve necessidade de a SEED realizar um intenso trabalho de levantamento de demandas, visto que, cada vez mais, o modo de produção capitalista dispensa mão de obra qualificada em funções específicas e requer a formação de um trabalhador ideologicamente preparado para se adequar ao acirramento da exploração.

A ocupação e o emprego da população desses municípios no setor terciário ou de serviços expressa a reestruturação do regime de produção e acumulação, onde, conforme já relatado por Antunes (2000), há uma retração do emprego industrial e aumento no setor de serviços. Segundo Antunes (2000), outra característica da reestruturação produtiva é o aumento dos trabalhos informais, que, como vimos, existe em todos os municípios estudados, sendo o maior município, ou seja, Foz do Iguaçu, o que possui maior população trabalhando em atividades informais.

Tais constatações demonstram que os municípios estudados não estão excluídos do contexto econômico e social mundial e brasileiro, como evidenciado no primeiro capítulo deste estudo, mas vivenciam as transformações advindas do processo de reestruturação produtiva.

A articulação dos municípios do Oeste do Estado do Paraná que ofertam o PROEJA com o processo de reestruturação produtiva vivenciado em nível mundial e nacional encontra-se expressa nas características desses municípios, conforme abordamos no terceiro capítulo deste estudo.

Nesse sentido, vimos que a pobreza e a desigualdade social são marca de todos os municípios aqui estudados e, principalmente, de Foz do Iguaçu, sendo que, no contexto da crise estrutural do capitalismo e da chamada reestruturação produtiva, que abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, essas características se vêm acentuando no mundo e no Brasil.

A pobreza e a desigualdade social presentes nesses municípios justificam ali a implementação do PROEJA, assim como justificam a sua implantação no Brasil, pois, como esperamos ter explicitado no segundo capítulo, o Documento Base do Programa demonstra preocupação em conter a marginalidade, considerada consequência das desigualdades sociais e passível de ser amenizada pelo acesso à escolarização e à profissionalização. Considera-se, inclusive, que a contenção da marginalidade é imprescindível para a perpetuação da ordem social vigente.

Essas preocupações e intenções do PROEJA são compartilhadas pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro, como tratamos no segundo capítulo através das afirmações expressas em vários documentos dessas instituições. Pode-se afirmar que o PROEJA encontra respaldo para a sua implantação e implementação pelos indicativos dessas instituições, que acenavam para a necessidade de o Estado implementar políticas sociais, principalmente focalizadas, que colaborassem para a amenização das desigualdades sociais e suas consequências, visto que os documentos dos organismos internacionais e do Estado brasileiro possuíam datas anteriores à elaboração do PROEJA.

Os organismos internacionais e o Estado brasileiro também justificam a necessidade de políticas sociais focalizadas como o PROEJA ao demonstrarem que o aumento da pobreza e das desigualdades sociais vêm ocorrendo principalmente nas áreas urbanas, atingindo, de maneira mais efetiva, a população jovem e aumentando a criminalidade e a violência entre os jovens que vivem nas cidades. Nesse sentido, indicam que as políticas sociais devem priorizar o atendimento aos jovens que vivem no meio urbano, pois, através dessa política social focalizada, seria possível reduzir a pobreza generalizada nesse público.

Na caracterização dos municípios do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA, vimos que todos eles são bastante urbanizados, que a maioria da população se constituía de jovens e adultos e que, quanto maior o município, maior era o número de pessoas e famílias pobres, assim como era maior a taxa de pobreza, conforme se observou na cidade de Foz do Iguaçu. Considerando esses dados e as afirmações dos organismos internacionais e do Estado brasileiro, podemos inferir que os jovens urbanos são os mais atingidos pelas desigualdades sociais, porque, juntamente com os adultos, constituem a maior parte da população. Podemos inferir também que, quanto maior o aglomerado urbano em que vivem, mais acentuada é a pobreza, a desigualdade social e, conseqüentemente, maiores são os problemas sociais.

Na caracterização dos municípios, vimos também que, no município de Foz do Iguaçu, onde há maior pobreza e desigualdade na distribuição das riquezas produzidas, a população vivencia outros problemas sociais. Nesse sentido, em Foz do Iguaçu há mais pessoas trabalhando em atividades informais e os problemas educacionais são mais acentuados do que nos outros municípios da região Oeste que ofertam o PROEJA, visto que o número de matrículas no ensino fundamental e médio do município de Foz do Iguaçu era inferior às matrículas de Cascavel, ainda que a população na faixa etária para cursar esses níveis de ensino fosse superior; o índice de aprovação no ensino fundamental também foi menor em Foz do Iguaçu comparando aos demais municípios estudados, sendo também maiores, nesse município, os índices de abandono no ensino fundamental e no ensino médio e a taxa de analfabetismo²⁰¹.

Em todos os municípios estudados verificamos que o abandono no ensino fundamental tinha taxas superiores a 2,00% e o ensino médio taxas superiores a 10,00%. Em relação às taxas de reprovação no ensino fundamental e médio, vimos que elas eram superiores a 10,00%.

No ensino médio de todos os municípios verificamos também que há uma grande quantidade de jovens que não estão matriculados nesse nível de ensino, embora possuam a idade indicada para cursá-lo.

²⁰¹ Essas conclusões a que chegamos sobre as características dos municípios divergem de alguns dados oficiais apresentados no capítulo III justamente porque os índices oficiais não mostram a desigualdade realmente existente tanto em termos econômicos como sociais.

Constata-se, portanto, que, nos municípios do Oeste paranaense que ofertam o PROEJA, continuam existindo problemas educacionais de reprovação e de abandono dos alunos tanto no ensino fundamental quanto no médio, sendo que o abandono no ensino médio é bastante superior aos índices do ensino fundamental e se constitui num grave problema educacional. Evidencia-se também que nem todas as crianças e jovens em idade apropriada para acessar o ensino fundamental e médio têm ingressado nas escolas.

Com base nessas constatações, podemos afirmar que o sistema educacional dos municípios do Oeste do Paraná que ofertam o PROEJA continua reproduzindo os sujeitos que, posteriormente, se constituirão no público a ser atendido por cursos da modalidade EJA, inclusive o próprio PROEJA. Assim, os alunos do ensino fundamental e médio, ao abandonarem, reprovarem ou não terem acesso à educação na idade própria, serão sujeitos com trajetórias escolares descontínuas e marginalizados pelo sistema educacional e social. Verificamos também que a evasão, problema bastante observado nos cursos do PROEJA, está acentuadamente presente no ensino médio de todos os municípios, demonstrando, portanto, que o Programa não se encontra isento de vivenciar os mesmos problemas educacionais do ensino médio regular, perpetuando a exclusão educacional já existente.

Como verificamos, as piores taxas educacionais se encontram no município de Foz do Iguaçu, o qual é justamente o município que mais produz riquezas através das especificidades de seu comércio, turismo e dos *royalties* recebidos. Tais características do município corroboram os aspectos demonstrados ao longo deste trabalho de que o desenvolvimento do capitalismo ocorre em direção oposta ao atendimento das necessidades humanas e ao desenvolvimento social, sendo que, quanto maior a acumulação, piores são as condições de vida da classe trabalhadora.

Um exemplo bastante claro do descompasso entre acumulação e humanidade é o expresso pelo VAF dos municípios de Foz do Iguaçu e Medianeira. Nesses municípios vimos que o setor que mais ocupa e emprega a população é o terciário, no entanto o setor produtivo que mais possui rentabilidade é o secundário, ou seja, a indústria.

Tal aspecto evidencia que, na atual fase de expansão capitalista -- que esperamos ter demonstrado no primeiro capítulo --, a acumulação vem se

expandindo ao mesmo tempo em que a mão de obra é dispensada, visto que os conhecimentos historicamente produzidos inclusive pela classe trabalhadora foram agora incorporados às novas tecnologias, que garantem a produção das indústrias.

As novas tecnologias também garantem a produção do setor primário sem o uso de mão de obra, pois vimos que Cascavel se insere nos APLs do Estado do Paraná, isso pela sua produção de Equipamentos e Implementos Agrícolas que se destina ao setor primário, sendo, no entanto, que sua população pouco se emprega nesse setor, mas atua principalmente no setor terciário.

A maior rentabilidade do capitalismo com a dispensa da classe trabalhadora expressa as duas grandes contradições do capitalismo indicadas por Tumolo, “[...] pois, para se produzir e se reproduzir, o capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação” (TUMOLO, 2005, p. 254), que é a exploração da força de trabalho. E, neste movimento o capitalismo, ao tentar se perpetuar, produz sua própria morte, visto que:

A produção de maior quantidade de valores de uso, que constitui o conjunto da riqueza de uma sociedade, para a satisfação das necessidades humanas com o menor *quantum* possível de trabalho, de dispêndio de energia humana, é o elemento propulsor do movimento de produção e reprodução do capital e, ao mesmo tempo, o fator de seu próprio aniquilamento. (Idem).

Como vimos, as tecnologias avançadas dispensam mão de obra para a produção, mas, por outro lado, também percebemos, no terceiro capítulo deste trabalho, que as tecnologias mais antigas requerem trabalhadores qualificados para o seu manuseio, como é o caso – demonstrado pelo IPARDES - da indústria de produção de Equipamentos e Implementos Agrícolas de Cascavel.

Essa qualificação, no entanto, seria elementar e deveria ocorrer em instituições especificamente profissionalizantes, onde o trabalhador fosse qualificado rapidamente para o exercício de funções específicas, não necessitando elevar seu nível de escolaridade.

Considerando a exigência de qualificação de indústrias como a de Cascavel e constatando, pela caracterização dos municípios, que a maioria da população estuda em escolas públicas, podemos afirmar que a oferta educacional pública é um dos poucos meios da classe trabalhadora e economicamente desfavorecida de ter acesso aos conhecimentos gerais produzidos pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da realização desta pesquisa consistiu em avaliar o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na rede pública estadual de municípios do Oeste do Paraná (Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira) nos anos de 2008 e 2009. Com esta avaliação buscamos verificar se os objetivos propostos nos documentos norteadores dessa política vêm sendo efetivados e que dificuldades estão sendo encontradas na implementação dos cursos.

Para o propósito deste trabalho, buscamos conhecer, no capítulo I, o contexto econômico e social em que o Programa se insere, tanto em âmbito mundial quanto brasileiro. No capítulo II apresentamos aspectos da política educacional do PROEJA. No capítulo III procuramos conhecer as características econômicas e sociais dos municípios do Oeste do Paraná que implementaram o PROEJA e no capítulo IV demonstramos como se tem efetivado a implementação dos cursos do Programa no Paraná e nos municípios pesquisados.

E, finalmente, no capítulo V, partindo das informações e dos dados abordados nos capítulos anteriores, avaliamos a implementação do PROEJA nos municípios do Oeste do Estado do Paraná.

Neste momento, considerando os limites desta pesquisa e a necessidade de continuidade dos estudos a respeito da temática, buscamos fazer uma análise mais geral das constatações a que chegamos no capítulo V, tendo em vista compreender se os objetivos do PROEJA vêm sendo atingidos na região Oeste do Estado pela forma como vem sendo implementado, quais foram os determinantes mais amplos que definiram a implantação e implementação desse Programa em nível nacional, estadual e municipal e quais são os objetivos políticos e ideológicos que se pretende alcançar com essa oferta.

No decorrer da pesquisa, vimos que os objetivos do PROEJA podem ser expressos nas funções que pretende desempenhar, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Como esperamos ter demonstrado, 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. 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. Ao permitir aos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos gerais e profissionalizantes, o PROEJA estaria exercendo a função qualificadora.

A função reparadora propala, por meio da educação, compensar a classe trabalhadora das consequências econômicas e sociais que vivencia devido à ausência do Estado em momentos anteriores, porém, como vimos no primeiro capítulo deste 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.

O caráter de classe do Estado nos indica que as deterioradas 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.

As condições econômicas e sociais em que se encontra a classe trabalhadora 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.

Nessa direção, 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 (FRIGOTTO, 1989, p. 12).

As funções do PROEJA -- reparadora, equalizadora e qualificadora -- visam, segundo os documentos analisados, à diminuição das desigualdades. Vemos,

assim, que o Estado, em seu caráter de classe, necessita manter as desigualdades econômicas e sociais dentro de limites aceitáveis à reprodução do capitalismo. Daí que as políticas sociais como o PROEJA almejem o alívio da pobreza, pois, por meio dela, pode-se garantir a sobrevivência da classe trabalhadora e a alimentação do processo de produção e de consumo.

Tais constatações parecem justificar a razão pela qual o Estado não vem implantando e implementando ações que contribuam efetivamente para o acesso, o êxito e a permanência na escola do público a ser atendido pelo Programa.

O Estado afirma a intenção de qualificar o público do PROEJA para a sua inserção no mundo do trabalho e de tornar esse Programa uma política *perene*²⁰². Vimos, no entanto, que os cursos ofertados na região Oeste do Paraná fornecem aos alunos restritas possibilidades de qualificação, não só em vista da pouca variedade de cursos, mas também da carência de estrutura física, de materiais didáticos e de pessoal.

Tais aspectos evidenciam que, em função do seu caráter mediador -- necessário para amenizar os conflitos entre as classes no capitalismo --, o Estado não assegura que, pelo PROEJA, os alunos obtenham os meios necessários para 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.

As ações do Estado em relação ao PROEJA nos remetem a uma dada ênfase 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).

Essa mediação produtiva que ocorre pela “improdutividade da escola”, como traduz 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. Compreendemos que esses objetivos, em relação ao PROEJA, podem

²⁰² Sabemos 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. No entanto, 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.

ser melhor apreendidos a partir da análise dos determinantes e da teoria do capital humano que os fundamentam.

O PROEJA, enquanto um Programa inserido no contexto das reformas da Educação Básica ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, expressa que os múltiplos determinantes de sua implantação e implementação são as 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.

Como uma medida de alívio da pobreza decorrente da atual fase de expansão capitalista, o PROEJA visa promover a adaptação dos trabalhadores a essa nova realidade. Ocorre, porém, que, como já afirmamos, 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.

Como esperamos ter evidenciado neste trabalho, a teoria do capital humano proclama 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.

Considerando que essa teoria 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.

Tais aspectos nos levam a considerar que, mesmo com a revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997 pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, que restituiu as possibilidades de integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes no ensino médio e forneceu as bases para a implantação do PROEJA, a escola pública estatal continua tendo o objetivo de fornecer conhecimentos mínimos para que os trabalhadores se adaptem aos novos processos produtivos do capital. Pois se

[...] o objetivo do capital é 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? (FRIGOTTO, 1989, p. 26).

O PROEJA, enquanto uma política educacional, visa realizar as mesmas funções que são requeridas à educação formal que se realiza numa sociedade capitalista. Assim, a função ideológica do PROEJA contribui para a efetivação do objetivo das políticas sociais, que, como já apontamos, embora sejam produzidas em meio ao embate entre classes sociais em disputa, tem em vista, em última instância, amenizar os conflitos que poderiam prejudicar a perpetuação do capitalismo.

Desse modo, a função ideológica exercida pelo PROEJA e pela educação formal em geral se efetiva por meio das políticas educacionais de contenção e de liberação²⁰³ (CUNHA, 1975).

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.

A profissionalização ofertada pelo PROEJA, ainda que o Programa afirme ter também uma função propedêutica, colabora para a reprodução da dualidade do sistema educacional que caracteriza o modelo social capitalista. Isso se efetiva visto que o Programa se destina ao atendimento da classe trabalhadora e, dentro dela, da fração mais marginalizada socialmente. Assim, o PROEJA visa fornecer uma educação diferenciada para esse público em relação àquela ofertada às classes dominantes que frequentam cursos de caráter exclusivamente propedêutico. Conforme explicitado por Rummert, os cursos da modalidade EJA, modalidade na qual se insere o PROEJA, são “[...] mais precisamente, uma educação para as

²⁰³ Cunha (1975), ao escrever o livro “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”, constatou as funções contadora e liberadora 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. Tal fato parece indicar que há um fio condutor que perpassa as políticas educacionais e sociais no capitalismo em qualquer estágio de desenvolvimento.

frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado” (RUMMERT, 2007, p. 38-39).

Como esperamos ter demonstrado, essa educação que o Estado pretende fornecer aos trabalhadores através do PROEJA dispõe aos alunos o acesso a conhecimentos mínimos, conforme a posição social que se pretende que ocupem. E “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).

À luz do que demonstra Cunha (1975, p. 247-251), para as empresas a contratação de trabalhadores oriundos de cursos de ensino médio técnico como o PROEJA é, em muitos casos, mais produtiva do que contratar trabalhadores com ensino superior. A maior produtividade dos trabalhadores com ensino médio técnico em virtude daqueles com ensino superior se deve ao fato de que, em geral, aceitam trabalhar por salários mais baixos e suas aspirações de ascensão social são inferiores às das dos trabalhadores com maior nível de escolarização. Desta forma, os trabalhadores com ensino médio técnico são mais facilmente exploráveis do que aqueles mais qualificados.

Através da elevada oferta de mão de obra advinda do ensino médio técnico, como é o caso do PROEJA, o Programa também colabora para a contenção das aspirações de ascensão social dos trabalhadores em geral e enfraquece as lutas da classe, visto que aumenta o exército industrial de reserva disposto a trabalhar por salários extremamente baixos e em condições precarizadas de trabalho. Podemos afirmar que “[...] 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).

Para exercer a função de contenção, adequada aos interesses do modo capitalista de produção, a política educacional do PROEJA realiza a sua função de liberação que ocorre através da própria intenção do Programa em elevar a escolarização dos trabalhadores.

Vemos, assim, que o Estado, reproduzindo 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.

Ambas as funções da política educacional do PROEJA

[...] permitem que possamos verificar a convergência das políticas educacionais contendoras e liberadoras 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).

Tendo em vista que essas funções almejam, em última instância, perpetuar as relações de dominação sobre os trabalhadores, podemos inferir que elas não interessam à classe trabalhadora. Ocorre, no entanto, que as funções do PROEJA também revelam que “O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular ‘o saber social’, produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 1989, p. 29).

Dessa forma, embora o Estado efetive, através da educação e do PROEJA, as políticas de contenção e de liberação, essas mesmas políticas não se constituem somente em expressões do atendimento das necessidades do capitalismo. Nesse sentido, há que se considerar que, como o PROEJA é uma política social, também expressa o atendimento de parte das reivindicações dos trabalhadores, sendo a resposta possível de ser dada pelo Estado às lutas sociais promovidas.

Percebemos que as funções pretendidas pelo Estado através do PROEJA também representam o atendimento de alguns direitos dos trabalhadores. Assim, embora o acesso a um curso profissionalizante como o PROEJA pretenda realizar a função de contenção, o saber profissionalizante enquanto um saber historicamente acumulado pela humanidade precisa ser acessado. Apesar dos limites da qualificação ofertada nesses cursos, entendemos que ela não pode ser simplesmente refutada, isso porque não deixa de ser uma possibilidade de os trabalhadores terem acesso a conhecimentos que podem auxiliá-los na sua sobrevivência.

Da mesma forma, a política liberadora, ao permitir a elevação da escolarização dos trabalhadores, de certo modo devolve a eles uma parte dos saberes que lhe foram expropriados.

Afirmamos 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.

Vemos, assim, que a divisão social do trabalho promove a desintegração entre os conhecimentos teóricos e práticos, entre o pensar e o fazer. Por esse motivo, compreendemos que a integração entre os conhecimentos gerais e profissionalizantes afirmados e pretendidos pelo PROEJA 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. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola, enquanto instituição inserida nas relações sociais de produção da existência, “[...] se vincula e recebe a determinação na luta hegemônica que se efetiva entre as classes nas práticas sociais fundamentais [...]” (FRIGOTTO, 1989, p.184).

Nessa lógica, a escola está articulada ao trabalho, que, enquanto 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).

No modo capitalista de produção, o trabalho continua sendo essa prática social fundamental, porém, como esperamos ter demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, no modo de produção capitalista, de forma concomitante, o mesmo trabalho, além de ser elemento de construção do gênero humano, é elemento de sua destruição.

Partindo dessa compreensão, Tumolo (2005) nos incita a refletir se, devido às características que o trabalho assume no modo capitalista de produção, o mesmo trabalho deveria ser tomado como princípio educativo de uma proposta educacional emancipadora e sugere que, talvez, o princípio educativo nesta sociedade deva ser a crítica às formas de trabalho do capitalismo e, logo, desse mesmo modo de produção.

Refletindo sobre os questionamentos de Tumolo e considerando que o trabalho, em sua forma geral, contribui para a construção e a emancipação do próprio homem, consideramos que o trabalho deve continuar sendo o fundamento de propostas educacionais que visem o atendimento dos interesses dos trabalhadores, porém deve ser considerado o trabalho em suas características atuais, permitindo assim o conhecimento, a conscientização e, logo, a crítica -- conforme indica Tumolo -- às formas que adquire na sociedade de classes.

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. 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.

Esses aspectos indicam que a proposta do PROEJA, de considerar apenas o trabalho em sua forma geral como um princípio educativo, não se efetiva, e não o faz, dentre outros fatores, em razão de que esta forma de trabalho, no modo de produção capitalista, se dá concomitantemente à sua negação. Ao tomar o trabalho em sua forma geral e, logo, o mundo do trabalho como um princípio educativo, os documentos que orientam as ações pedagógicas do PROEJA acabam colaborando para a mera adaptação dos alunos.

Visto que tomar 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 realizar 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.

O que pretendemos assegurar é a compreensão de que a educação e, desse modo, o PROEJA, não tem o poder de resolver as desigualdades econômicas e sociais da sociedade capitalista, pois tal educação, sendo determinada por essa mesma sociedade, tendem a reproduzir as desigualdades.

Tal compreensão, a nosso ver, colabora para que a escola pública possa aproximar-se de uma formação que atenda às necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, acreditamos 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.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a luta a ser travada no bojo desta sociedade pelos educadores comprometidos com a superação da ordem social vigente consiste em buscar meios para que a política educacional realize ao máximo a transmissão dos conhecimentos. Somente assim 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.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. SEE. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. **Desafios para a implantação do Proeja é tema de seminário no próximo dia 27 em Maceió.**

Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/desafios-para-a-implantacao-do-proeja-e-tema-de-seminario-no-proximo-dia-27-em-maceio-1/>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão.** Curitiba, PR, 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ALVES, Giovanni. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva** – ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Editora Práxis, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2009.

AMORIM, Mário Lopes; DEITOS, Roberto Antonio. **Resgate histórico do processo de construção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).** Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/PROEJA/SEMINARIO2009/Texto-MarioAmorim_RobertoDeitos.pdf. Acesso em: 16 ago. 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez, 2000.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo, SILVA, Maria A. Moraes (Org.). **O avesso do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BANCO MUNDIAL E CFI. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo.** Estratégia de Assistência ao País 2004-2007. Brasília – DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 9 de dezembro de 2003 (tradução de partes do documento oficial em inglês da Estratégia de Assistência ao País, discutido pela diretoria executiva do Banco Mundial em 9 de dezembro de 2003).

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação.** Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997. Washington. DC. EUA, 1997.

BANNOCK, Graham; BAXTER, R. E; Ray REES. **Dicionário de economia**. São Paulo: Ed. Verbo, 1987.

BOITO Jr., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2009.

_____. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/docs/pjurbano/leipjurbano.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Profissionalizado**. Financiamento para escolas públicas com reforço do ensino médio científico e profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encontro/materiais/distancia/4.1_brasil_profis_foder.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola de Fábrica forma 13 mil jovens**. Disponível em: <[http://www.fomezero.gov.br/noticias/Programa-escola-de-fabrica-forma-13-mil-jovens/?searchterm=escola de fábrica](http://www.fomezero.gov.br/noticias/Programa-escola-de-fabrica-forma-13-mil-jovens/?searchterm=escola%20de%20f%C3%A1brica)>. Acesso em: 19 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Rede Profissional de Educação Científica e Tecnológica** - Cursos Proeja 2008/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:Programa-nacional-de>

integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562>. Acesso em: 29 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 194, de 3 de julho de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em: 8 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em: 8 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino médio. Documento Base. Brasília, agosto 2007.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 1.207 de 31 de dezembro de 2008**. Aprova instruções para a declaração da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS ano-base 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/RAIS_SITIO/download.asp>. Acesso em: 16 nov. 2009.

_____. **Parecer nº 1.301, de 23 de setembro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/web/relatorios/destaques/2003057RF.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2009.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/LEIS/19394.htm>>. Acesso em 29 nov. 2009.

BRAZILIENSE, Correio. **Cursos técnicos têm aula inaugural**. Disponível em: <<http://www.correioweb.com.br/euestudante/noticias.php?id=6066>>. Acesso em: 29 nov. 2009.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BRINGTON Labour Process Group. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado**: tendências e riscos. Trabalho & Crítica - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped, n.9, outubro de 2006.

CEDUP. Centro de Educação Profissional Hermann Hering. **Técnico em Administração**. Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ceduphh.com.br/hp/index.php?cod=15&curso=1>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

CEFET. **Programa de Assistência Estudantil de Fomento ao Estudo para os Alunos do PROEJA**. Rio Grande do Norte, s/d. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/secoes/alunos/arquivos/Regulamento%20do%20Programa%20de%20Assistencia%20Estudantil%20%20-%20PROEJA.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

_____. **Técnico em segurança do trabalho**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/ensino/tecnico/pgcursos/seguranca.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

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.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital 003/2009**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/concurso/alunos/proeja/2009/editais/Edital_3_Automotiva_PROEJA_2009_1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2009.

CORSO, Angela Maria. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA**: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização. Curitiba, PR, 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

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, 2000.

_____. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, SP, 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DOLLA, Margarete Chimiloski. **Os desafios da política de Educação para Jovens e Adultos**: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no

município de Cascavel – PR (2006-2008). Cascavel, PR, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de Leandro Konder. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2009.

ENGUITA, Mariano. As contradições da relação entre trabalho e escola. In: _____. **A face oculta da escola** – Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista:** as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. **O que é política social.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FARIAS, Adriana Medeiros. **A Educação de Jovens e Adultos:** visão panorâmica. Disponível em: <<http://200.189.113.133/det/arquivos/File/FORMACAO/SIMPOSIO/Texto-Oficina7-AdrianaMFarias.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

FGV. **Evolução recente da miséria.** Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <http://www.fgv.br/ibre/cps/pesq_recntes/Texto%20Principal.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais:** um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileira da última década. Campinas, São Paulo: 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FILHO, Domingos Leite Lima (Coord.). **Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná.** Curitiba: UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 6 nov. 2006. 20 p. (CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - EDITAL PROEJA – CAPES / SETEC Nº 03/2006). Projeto em andamento.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: OURIQUES, Nildo Domingos; RAMPINELLI, Waldir José (Org.). **No fio da navalha:** crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 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.

_____. O cosmopolitismo de cócoras. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas São Paulo: CEDES, XXII, nº 77, dezembro de 2001.

_____. **O vôo da coruja.** Para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Os moedeiros falsos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRANZOI, Naira Lisboa. Just-in-Time. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Dicionário crítico sobre o trabalho e tecnologia.** 4 ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFPRGS, 2002.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de Jovens e Adultos – EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje:** quais as perspectivas? Alagoas, s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENNARI, Emílio. Neoliberalismo e Estado: do mito para a realidade. **Caderno de Formação,** s/d.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **A formação profissional no ensino médio integrado:** discussões acerca do conhecimento. Cascavel, PR, 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

GRÜNER, Eduardo. Leituras culpadas: marx(ismos) e a práxis do conhecimento. In: BORON, A. A.; JAVIER, Amadeo; GONZÁLES, Sabrina. **A teoria marxista hoje:** problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

GUIA TRABALHISTA. **Tabela dos valores nominais do salário mínimo.**

Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>.

Acesso em: 7 nov. 2009.

HANDFAS, Anita. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOTZ, Celso. **Estado e política educacional no Brasil (1979 a 1989).** Cascavel, PR, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

HOTZ, Karina Griggio. **Política educacional paranaense para o ensino médio (1979-2006).** Cascavel, PR, 2007. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

_____. **Relatório da oficina ministrada pela professora. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva.** Faxinal do Céu: 4 abr. 2008. 4 p.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Brasil em Síntese.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese>. Acesso em: 12 nov. 2009b.

_____. **Censo Demográfico 2000.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/pop_Censo2000.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.

_____. **Notas metodológicas.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. **Pesquisa Mensal de Emprego.** Características da População em Idade Ativa segunda a cor ou raça nas seis regiões metropolitanas. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/estudos.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Séries retrospectivas de rendimento de 1995 a 2005.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese/tab1_5_4.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009c.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Tendências Demográficas.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ho>>

me/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm>. Acesso em: 12 nov. 2009a.

IFRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Proeja**. Disponível em: <<http://www.proeja.com/dinamico>>. Acesso em: 29 nov. 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2007. Brasília: O Instituto, 2009.

_____. **Publicada Sinopse Estatística da Educação Básica de 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_08_imp.htm>. Acesso em: 30 ago. 2009.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2006. Brasília : O Instituto, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2007**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

INSTITUTO APRENDER MAIS. **Secretariado**. Paraíba, 2009. Disponível em: <http://www.aprendermais.com.br/tec_secretariado.php?curso=tec>. Acesso em: 19 dez. 2009.

INSTITUTO FEDERAL. Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. **Curso Técnico em Administração**. Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://www.eafb.org.br/tecadmin#atuacao>>. Acesso em: 19 dez. 2009a.

_____. **Curso Técnico em Segurança do Trabalho**. Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://www.eafb.org.br/tecseguranca#atuacao>>. Acesso em: 19 dez. 2009b.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Cascavel**. Curitiba, 2009a.

_____. **Caderno Estatístico Município de Foz do Iguaçu**. Curitiba, 2009b.

_____. **Caderno Estatístico Município de Medianeira**. Curitiba, 2009c.

_____. **Índice IparDES de Desempenho Municipal**. Curitiba, 2009d.

_____. **Oeste Paranaense**: o 3º espaço relevante: especificidades e diversidades. Curitiba, 2008.

_____. **Anuário Estatístico do Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/anuario_2008/index.html>. Acesso em: 11 nov. 2009a.

_____. **Informações Municipais**. Perfil dos municípios. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>>. Acesso em: 11 nov. 2009b.

_____. **Indicadores Sociais**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=99>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Identificação, caracterização, construção de tipologia e apoio na formulação de políticas para os arranjos produtivos locais (APLS) do Estado do Paraná**: diretrizes para políticas de apoio aos arranjos produtivos locais. Curitiba: IPARDES, 2006.

JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura e FERREIRA, Maria das Graças. **Implantação de cursos técnicos da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Paraná**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ceulijorgecarinaribeiriomariaferreira.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza. São Paulo: USP, 1998. (tese de doutorado).

LEITE, Elenice Monteiro. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, Maria de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LEVY, Paulo Mansur e VILELA, Renato (Orgs.) et alii. **Uma agenda para o crescimento econômico e a redução da pobreza**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Novembro de 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

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.

MARX, Karl. 1818-1883. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Textos filosóficos**. São Paulo: Biblioteca do Socialismo Científico: Editorial Estampa, 1975.

_____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos econômico-filosóficos de 1844). In: FERNANDES, Florestan (Org). **Marx/Engels**: História. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Volume I. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1982.

MEC. Ministério da Educação. **PROEJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em: 8 dez. 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002.

_____. **Produção destrutiva e estado capitalista**. Campinas, SP: Ensaio, 1989.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso da. A questão da função social da educação no novo milênio. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 39 – 51, maio/ago. 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NETO, José Meneleu. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NOGUEIRA, Francys Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

O GLOBO, Jornal. **Ministro incentiva ensino técnico para combater evasão escolar**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2006/11/03/286525625.asp>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PARANÁ, Assembléia Legislativa do Estado do. **Lei número 13.807 de 30 de setembro de 2002**. Publicado no Diário Oficial nº 6338 de 16/10/2002. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/01acb8125c331ee403256e990068f806?OpenDocument>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

PARANÁ, Governo do. **Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos**. Curitiba, Paraná: SEED, 2008a.

_____. **Curso Técnico em Secretariado em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos**. Curitiba, Paraná: SEED, 2008b.

_____. **Curso Técnico em Segurança do Trabalho em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos**. Curitiba, Paraná: SEED, 2008c.

PARANÁ, SEED. PROEM. **Documento Síntese**. Curitiba, PR, 1996 (versão preliminar).

_____. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM**. Curitiba, Paraná, s/d.

_____. **Estão abertas, em junho, as inscrições para os cursos do Pro-EJA**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=478>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

_____. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**: versão preliminar. Curitiba: SEED, 2007.

_____. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional no Paraná**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED, 2005.

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: PETRAS, James et alii. **Marxismo hoje**. São Paulo: Xamã, 1996.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento humano e IDH**. s/d. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.2, jan./abr. 2007.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. 4 ed. São Paulo: Ed. Best Seller, 1994.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEFA. Secretaria de Estado da Fazenda. **Declaração do Valor Adicionado Fiscal - VAF**. Minas Gerais, s/d. Disponível em: <http://www.fgv.br/ibre/cps/pesq_recntes/Texto%20Principal.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SENAC. **Técnico em Segurança do Trabalho**. São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=143&template=380.dwt&unit=NONE&testeira=474>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

SHIROMA, Eneida. Oto; MORAIS, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: FAPESP, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da et alii. **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**. ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008.

SOARES, Moacir Bretas. **Dicionário de legislação do ensino**. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV/INDOC, 1981.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. **Edital Colégio Politécnico/UFSM 008/2006**. Disponível em: <<http://sucuri.ufsm.br/editais/pdf/edital997.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2009.

UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Edital 22/2007**. Edital Exame de Seleção / Ensino Técnico PROEJA. Verão/2008. Disponível em: <<http://200.19.73.111/ti/pg/edital/editalPROEJAver2008.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2009 a.

_____. **Edital 31/2008**. Disponível em: <http://www.ld.utfpr.edu.br/arquivos/exame/2009_verao/edital_ti_ver_2009.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2009b.

_____. **Técnico PROEJA em Edificações** – Campus Curitiba. Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações. Disponível em: <<http://www2.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/informacoes-academicas/cursos/tecnicos/tecnico-proeja-em-edificacoes-2013-ct>>. Acesso em: 29 nov. 2009.

UTFPR; UFPR; UNIOESTE. **Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná**. Relatório Anual - Período março 2007/março 2008. Curitiba, 2008.

_____. **Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná**. Relatório Anual - Período março 2008/março 2009. Curitiba, 2009.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de. **Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores**: estudo de caso sobre o PROJOVEM de Curitiba – PR. Curitiba, PR, 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Coord.). **Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná**: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná. Cascavel: UNIOESTE, 30 out. 2007. 9 p. (CECA, Campus de Cascavel, Unioeste/Pró-Reitoria de Extensão). Projeto concluído.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2006.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990 – 2007)**. Florianópolis, SC: 2008. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

ANEXOS

ANEXO 1 – TABULAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DO PROEJA – CASCAVEL – PR – 2008.....	252
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE A AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE LETIVO DOS CURSOS DO PROEJA – CASCAVEL – PR – 2008.....	254
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO APLICADO PELA SEED AOS ALUNOS DOS CURSOS DO PROEJA – PARANÁ - 2008.....	259
ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO APLICADO PELA SEED AOS PROFESSORES DOS CURSOS DO PROEJA – PARANÁ – 2008.....	262

ANEXO 1 – TABULAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DO PROEJA – CASCAVEL – PR – 2008

ELABORAÇÃO: Karina Griggio Hotz

Quatro grupos de professores responderam às questões abaixo, sendo que o resultado foi o seguinte:

1 – Como vocês estão se organizando e/ou se organizaram para receber os alunos do PROEJA neste ano letivo de 2008?

QUANTIDADE DE GRUPOS	O QUE REALIZARAM
1	Repasse aos alunos de informações sobre o curso.
1	Participação em curso de formação para se inteirarem da proposta.
1	Estudo de documentos do programa.
1	Palestra com um convidado e encontro com pessoal do NRE para tratar do PROEJA.
1	Suprimento de disciplinas inclusive contatando com os professores.
1	Organização do laboratório de informática.
1	Apresentação para os alunos da metodologia de ensino utilizada no curso.
1	Organização do horário das aulas.
2	Discussões dos professores sobre motivação (para alunos e talvez também para os professores).
2	Reuniões entre os professores e coordenação para o conhecimento da proposta do PROEJA.
2	Cadastro de alunos e conferência de documentos.
2	Apresentação para os alunos dos ambientes físicos e do pessoal da escola.
3	Preparação de aula inaugural.

2 – Como vocês estão organizando e/ou organizaram os conteúdos/conhecimentos a serem ministrados neste ano letivo de 2008?

QUANTIDADE DE GRUPOS	FORMA DE ORGANIZAÇÃO
1	Leituras e tomada de conhecimento e/ou funcionamento do curso do PROEJA com pessoal do NRE e UNIOESTE.

1	Estudo sobre os conteúdos e principalmente da proposta de cada disciplina.
1	Previsão de articulação entre o "setor produtivo empresarial" e a escola para garantir a práxis.
2	Estudo dos documentos base (Nacional e Estadual) do PROEJA.
2	Previsão de retomada do planejamento para adequá-lo à realidade constatada e ao documento base estadual.
2	Previsão de organizar as disciplinas e os conteúdos de forma que promova a integração.

.

3 – Vocês conhecem o PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso em que irão lecionar?

Respostas: Dois (2) grupos conhecem o PPP da escola, não do curso do Proeja.

Dois (2) grupos estão conhecendo o PPP, pois nem todos o conhecem.

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE A AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE LETIVO DOS CURSOS DO PROEJA – CASCAVEL – PR – 2008

ELABORAÇÃO: grupo de pesquisadores do projeto de extensão “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná”.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS DE CASCAVEL

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO: _____

COLÉGIO: _____

CURSO PROEJA: _____

FUNÇÃO: () Professor () Coordenador de Curso () Pedagogo
() Diretor de Escola () Vice-Diretor () Equipe NRE
() Outro: especificar _____

AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE LETIVO - ANO 2008

Este processo de avaliação do 1º Semestre da implantação dos cursos do PROEJA é um instrumento metodológico da pesquisa “*Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná*”, desenvolvida por integrantes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Com este instrumento, temos a intenção de obter uma avaliação acerca do processo de implantação dos cursos do PROEJA, colaborando para a identificação de aspectos facilitadores e obstacularizadores vivenciados neste percurso.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA:

1- Que conhecimentos você tem da proposta de ensino do PROEJA?

2 – O estabelecimento de ensino em que você atua tem proporcionado momentos suficientes para a discussão dos cursos, bem como do encaminhamento das atividades?

3 – Como é a metodologia adotada no encaminhamento das aulas deste curso? Cite exemplos.

4 – As ações efetivadas no estabelecimento de ensino e a prática educativa em sala de aula têm permitido a integração entre as diversas disciplinas? Justifique sua resposta.

5 – Na sua percepção, os alunos do curso estão sendo profissionalizados e adquirindo os conhecimentos da formação geral, ou há mais ênfase em um destes aspectos? Explique.

6 – O currículo do curso tem possibilitado aos alunos o acesso, a permanência e a aquisição de conhecimento? Justifique.

7 – A organização curricular do curso em que você atua tem formado os alunos conforme o perfil profissional pretendido pelo plano do curso?

8 – Você percebe as turmas do PROEJA como heterogêneas? Isso auxilia ou prejudica no processo de ensino-aprendizagem? Justifique.

9 – Existe algum material didático que vem sendo utilizado especificamente para os cursos do PROEJA? Quais?

10 – Referente aos aspectos pedagógicos dos cursos do PROEJA, o que você considera que deveria ser mudado para contribuir com o melhoramento da oferta desses cursos?

DIMENSÃO FINANCEIRA

1- Você tem conhecimento da existência de recursos advindos do Estado para os cursos do PROEJA?

() Sim () Não

2 – Quanto aos recursos:

a) para que fins deveriam ser destinados?

b) para que fins vêm sendo utilizados?

c) Esses recursos são suficientes? Explique.

d) Como os mesmos recursos têm sido administrados? Qual é a sua opinião sobre a forma de administrá-los?

4 – Houve prejuízo na condução de suas aulas/curso por conta de questões financeiras? Explique.

DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

1 – No colégio em que você atua, quem administra os recursos advindos do Estado? Há a consulta com os demais funcionários do estabelecimento? Como isso se efetiva?

3 – Você concorda com a forma de atribuição de aula? Justifique.

5 – As condições de trabalho e profissionais são satisfatórias? Explique-as.

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO APLICADO PELA SEED AOS ALUNOS DOS
CURSOS DO PROEJA – PARANÁ - 2008

ELABORAÇÃO: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Estabelecimento de Ensino: _____
Curso PROEJA: _____

1) Como você classificaria o andamento do seu curso no PROEJA:

- A) () Ótimo
- b) () Bom
- c) () Regular
- d) () Ruim.

2) O Curso atende às suas expectativas?

- A) () Sim
- B) () Não
- C) () Parcialmente

Por quê? _____.

3) Quais dificuldades foram encontradas no curso desde o momento de sua matrícula até o momento?

4) Quanto aos prazos estabelecidos para entrega e realizações de trabalhos e demais atividades, você diria que:

- a) () todos os professores disponibilizam tempo suficiente para que eu realize as atividades e trabalho.
- b) () metade dos professores disponibilizam tempo suficiente para que eu realize as atividades e trabalho.
- c) () alguns professores disponibilizam tempo suficiente para que eu realize as atividades e trabalho.

d) () nenhum professor disponibiliza tempo suficiente para que eu realize as atividades e trabalho.

5) Em relação aos seus professores, você diria que:

- a) () apresentam grandes dificuldades ao ensinar os conteúdos do curso.
- b) () possuem bom conhecimento sobre conteúdos do curso.
- c) () apresentam bom conhecimento dos conteúdos, entretanto demonstram dificuldades de transmitir esse conhecimento.
- d) () Possuem bom conhecimento dos conteúdos e os transmitem com facilidade.
- e) () Não estão preparados para trabalhar com os conteúdos do curso.

6) Você diria que, na sua escola, o coordenador de curso:

- a) () auxilia os professores e alunos para o bom andamento do curso.
- b) () ajuda os alunos do curso que apresentam dificuldades em aprender.
- c) () somente auxilia os professores a superar as dificuldades do curso.
- d) () não interfere nos assuntos da sala de aula.

7) Sobre a sua escolaridade:

- a) () Concluí meus estudos no ensino fundamental na EJA.
- b) () Terminei o ensino fundamental há mais de 5 anos.
- c) () Abandonei o ensino médio durante o curso.
- d) () Já concluí o ensino médio e faço este curso apenas para melhorar e adquirir novos conhecimentos.

8) Falando especificamente sobre a(s) sua(s) disciplinas, pode-se dizer que:

- a) () estão de acordo com a minha formação.
- b) () não estão de acordo com a minha formação.
- c) () apresentam conteúdos que não foram vistos durante a minha formação.
- d) () não estão adequados aos educandos do PROEJA.

9) Durante as suas aulas, quais dos seguintes materiais didáticos e ou de apoio são mais utilizados (se for necessário, marque mais de uma alternativa):

- a) () livro didático público.
- b) () outros livros didáticos.
- c) () artigos e textos retirados da internet.
- d) () apostilas específicas utilizadas na EJA.
- e) () materiais destinados ao ensino profissionalizante.
- f) () outros. Quais? _____

- 10) Qual é a sua opinião sobre o curso do PROEJA em que você está matriculado e quais as suas sugestões para melhorar a forma como o curso está sendo conduzido?

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO APLICADO PELA SEED AOS PROFESSORES DOS
CURSOS DO PROEJA – PARANÁ – 2008

ELABORAÇÃO: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Estabelecimento de Ensino: _____
Curso PROEJA: _____

1) Como você classificaria o andamento do seu curso no PROEJA:

- B) () Ótimo
- b) () Bom
- e) () Regular
- f) () Ruim.

2) O Curso atende às suas expectativas?

- D) () Sim
- E) () Não
- F) () Parcialmente

Por quê? _____.

3) Indique as principais dificuldades encontradas no curso desde a sua implantação até o momento:

- a) () falta de professores.
- b) () dificuldades com a integração.
- c) () recursos materiais.
- d) () metodologia a ser utilizada com os educandos.
- e) () abertura de turmas.
- f) () evasão dos matriculados.
- g) () educandos com diversidade de faixa etária.

4) Quanto aos conteúdos estabelecidos para o ensino no PROEJA, você diria que:

- e) () são adequados.
- f) () não estão adequados.
- g) () estão parcialmente adequados.

5) Em relação aos educandos, você diria que:

- f) ☐ apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos.
- g) ☐ dominam totalmente os conteúdos.
- h) ☐ demonstram pouco interesse pelo curso.
- i) ☐ são interessados, mas têm muitas dificuldades.
- j) ☐ são interessados e aprendem com facilidade.

6) Na sua escola, o apoio da equipe pedagógica e da coordenação de curso:

- e) ☐ trabalham de forma articulada para o bom andamento do curso.
- f) ☐ somente a coordenação de curso responde pelas dificuldades do curso.
- g) ☐ somente a equipe pedagógica responde pelas dificuldades do curso.
- h) ☐ não é um fator importante para o bom andamento do curso.

7) Sobre a sua experiência:

- e) ☐ trabalho há mais de 5 anos com educandos da EJA.
- f) ☐ esta é minha primeira experiência com educandos da EJA.
- g) ☐ sempre trabalhei com educação profissional.
- h) ☐ trabalho há menos de 5 anos com educandos da EJA..

8) Falando especificamente sobre a(s) sua(s) disciplinas, pode-se dizer que:

- e) ☐ estão de acordo com a minha formação.
- f) ☐ não estão de acordo com a minha formação.
- g) ☐ apresentam conteúdos que não foram vistos durante a minha formação.
- h) ☐ não estão adequados aos educandos do PROEJA.

9) Quais dos seguintes materiais didáticos e ou de apoio você utiliza no preparo de suas aulas e ou do seu planejamento?

- g) ☐ livro didático público.
- h) ☐ outros livros didáticos.
- i) ☐ artigos e textos retirados da internet.
- j) ☐ apostilas antigas utilizadas na EJA (brancas).
- k) ☐ outros materiais destinados a EJA.
- l) ☐ outros. Quais? _____.

10) Fale sobre as suas sugestões, expectativas, comentários e críticas relativas à implementação dos cursos de PROEJA como uma política pública da rede Estadual de Ensino:
