

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLANTAÇÃO DO
PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

GERSON LUIS DA LUZ

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

GERSON LUIS DA LUZ

Sob a Orientação do Professor

Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Ciências**, no
Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, Área de
Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica - RJ
Março de 2011

373.240981

64

L864d

T

Luz, Gerson Luis da, 1969-
Desafios e perspectivas da
implantação do Proeja no Instituto
Federal Catarinense/ Gerson Luis da
Luz - 2011.
74 f.; il.

Orientador: José dos Santos
Souza.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 64-67.

1. Ensino profissional - Santa
Catarina - Teses. 2. Formação
profissional - Santa Catarina -
Teses. 3. Avaliação educacional -
Santa Catarina - Teses. 4. Programa
Nacional de Integração da Educação
Profissional com a educação básica
na modalidade de educação de jovens
e adultos (Brasil) - Teses. I.
Souza, José dos Santos, 1966. II.
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Curso de Pós-Graduação
em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GERSON LUIS DA LUZ

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25 de março de 2011.



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



Maria da Conceição Calmon Arruda, Dra. UFRRJ



Jaqueline Pereira Ventura, Dra. UFF

*Ao meu pai, Armino Otto Prade (In memmorian).
Aos meus filhos Felipe Barboza Paim e Vitória Barboza da Luz.
A minha mãe Leia Correa da Luz, que nunca deixou de acreditar
em mim.*

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus.

Ao PPGEA, que oportunizou conhecer colegas maravilhosos e agora amigos de coração.

Aos técnicos e demais docentes do PPGEA pelo incansável apoio que foi prestado a mim e a todos os meus colegas, mostrando-se atentos as nossas dificuldades e auxiliando-nos sempre de bom grado.

Meu respeito e admiração pelo meu orientador, Professor José dos Santos Souza, grande amigo e companheiro neste caminho da busca pela compreensão do que é ser um mestre.

À Direção do Instituto Federal Catarinense, IFC-Sombrio, pelo apoio incondicional dedicado a mim e aos meus colegas de mestrado.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe, meus irmãos, minhas cunhadas, sobrinhas e minha filha Vitória, por serem as razões da minha luta.

RESUMO

LUZ, Gerson Luis da. **Desafios e perspectivas da implantação do PROEJA no IFC-Sombrio**. 2011. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Esta dissertação investiga o percurso de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio (IFC-Sombrio). A urgência na execução do Decreto nº 5.840/2006 obrigou a instituição a ofertar uma turma que atendesse a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que desejassem uma formação profissional de pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional na idade apropriada. Tendo como referência empírica as duas turmas do Curso Técnico em Informática no âmbito do PROEJA, que iniciaram em 2007 e 2008 respectivamente, busca-se através de entrevista aplicada a gestores e de questionário aplicado a equipe pedagógica e docentes identificar as ações praticadas pelos gestores do IFC-Sombrio desde a implantação do PROEJA na instituição até as pretensões, da atual direção, para as futuras turmas. Trata-se de uma pesquisa básica, cuja forma de abordagem é considerada uma pesquisa qualitativa. Sua preocupação central é identificar quais as dificuldades e perspectivas para implantar o PROEJA, levando em conta que ele já ocorre, mas o número de estudantes que participam do programa e que sejam estudantes da EJA é muito pequeno. A partir desta preocupação, o pesquisador procura entender como o quadro docente e gestores do IFC-Sombrio planejam suas ações, ao passo que procura fazer uma análise das experiências das turmas do PROEJA em busca de respostas a suas preocupações. Diante da análise dos instrumentos de pesquisa aplicados, que foi questionário e entrevista, conclui-se que o PROEJA no IFC-Sombrio necessita de uma reflexão sobre a forma como o Programa em questão foi implantado e executado no referido Campus. Há uma necessidade de verificar junto com a comunidade local e não somente com os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), quais são realmente as demandas dos jovens e adultos da região de Sombrio, Santa Rosa do Sul e cidades vizinhas que desejam unir a formação profissional com a formação no ensino médio.

Palavras-Chave: PROEJA – Educação de Adultos. Trabalho e Educação. Ensino Médio. Ensino Técnico. Ensino Agrícola.

ABSTRACT

LUZ, Gerson Luis da. **Challenges and perspectives of the implantation of PROEJA in the IFC-Sombrio**. 2011. 74 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seropédica, RJ. 2011.

This dissertation investigates the route of implantation of the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults (PROEJA) in the Federal Institute Catarinense Sombrio Campus (IFC-Sombrio). The urgency in the execution of the Ordinance no. 5.840/2006 forced the institution to offer a group that assisted students of Education of Youths and Adults (EJA) and that wanted a professional formation of young and adult people that didn't have access to the basic education and the professional formation in the appropriate age. Tends as empiric reference the two groups of the Technical Course in Computer science in the ambit of PROEJA, that they began respectively in 2007 and 2008, it is looked for through applied interview to managers and of applied questionnaire the pedagogic and educational team to identify the actions practiced by the managers of the IFC-Sombrio from the implantation of PROEJA in the institution until the pretenses, of the current direction, for the future groups. It is a basic research, whose approach form a qualitative research is considered. Its central concern is to identify which the difficulties and perspectives to implant PROEJA, taking into account that he already happens, but the number of students that participate in the program and that are students of EJA it is very small. Starting from this concern, the researcher tries to understand the one that the educational picture and managers of the IFC-Sombrio plan its actions, to the step that tries to do an analysis of the experiences of the groups of PROEJA in search of answers to its concerns. In front the analysis of the applied research instruments, that was questionnaire and glimpses, it is ended that PROEJA in the IFC-Sombrio needs of a reflection on the form as the Program in subject it was implanted and executed in referred it Campus. There is a need to verify with the local community and not only with NAES, which are really the youths' demands and adults of the area of Sombrio, Santa Rosa do Sul and neighboring cities that want to unite the professional formation with the formation in the medium teaching.

Key words: Social Inclusion. Youth and Adult Education. Professional Education. Employability.

LISTA DE SIGLAS

- ⇒ ABC Cruzada de Ação Brasileira Cristã
- ⇒ AMESC Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
- ⇒ CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- ⇒ CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica
- ⇒ CFR Casa Familiar Rural
- ⇒ CONEA Conselho Nacional dos Estudantes de Agronomia
- ⇒ CONJUVE Conselho Nacional de Juventude
- ⇒ EAD Educação à Distância
- ⇒ EAF Escola Agrotécnica Federal
- ⇒ EAFS Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
- ⇒ EJA Educação de Jovens e Adultos
- ⇒ EVUF Escolas Vinculadas a Universidades Federais
- ⇒ FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador
- ⇒ FMI Fundo Monetário Internacional
- ⇒ FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- ⇒ FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- ⇒ ICEPA Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina
- ⇒ IFC Instituto Federal Catarinense
- ⇒ IFC-SOMBRIO Campus Sombrio do Instituto Federal Catarinense
- ⇒ IFET Instituto Federal de Educação Tecnológica
- ⇒ IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- ⇒ LDB Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ⇒ MEC Ministério da Educação
- ⇒ MTE Ministério do Trabalho e Emprego
- ⇒ MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ⇒ PAS Programa de Alfabetização Solidária
- ⇒ PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
- ⇒ PLANFOR Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- ⇒ PNAC Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- ⇒ PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- ⇒ PNE Plano de Nacional da Educação
- ⇒ PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- ⇒ PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional
- ⇒ PROJOVEM Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
- ⇒ PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- ⇒ RFEP Rede Federal de Educação Profissional
- ⇒ SEA Serviço Nacional de Educação de Adultos
- ⇒ SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica
- ⇒ SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- ⇒ SNJ Secretaria Nacional da Juventude

- ⇒ SUDESUL Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul
- ⇒ UEP Unidade Educativa de Produção
- ⇒ UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
- ⇒ UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Movimento Econômico por percentual de participação dos municípios da região da AMESC. 2008.	6
Tabela 02. População sem Renda Suficiente para Manutenção de Condições Dignas de Vida – 2000 ^(*)	7
Tabela 03. Taxa de Alfabetização e de Analfabetismos na AMESC. 2010.....	8
Tabela 04. Número de Estudantes dos cursos técnicos e superiores no IFC-Sombrio por forma de oferta. 2010.....	14
Tabela 05. Nº de Servidores do IFC-Sombrio, segundo o nível de escolaridade. 2010.....	14
Tabela 06. Nº de candidatos e de vagas ofertadas em 2008 no IFC-Sombrio para os cursos médio e técnico. 2010.....	15
Tabela 07. Relação do número de candidatos/vagas do processo seletivo para o ensino médio no período de 2004 a 2008 do IFC-Sombrio. 2010.....	16

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Mapa dos municípios que compõe a AMESC. 2010.....	5
---	---

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Faixa etária dos sujeitos pesquisados. 2010.	52
Gráfico 02. Formação Acadêmica dos sujeitos pesquisados. 2010.	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Sujeitos da Pesquisa – docentes e técnicos envolvidos no PROEJA do IFC-Sombrio. 2010.	51
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A PESQUISA: RELAÇÃO ENTRE A OFERTA E A DEMANDA REGIONAL PARA O PROEJA NO CAMPUS DE SOMBRIO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	3
1.1 Partindo da Realidade	3
1.1.1 A região do extremo Sul Catarinense	3
1.1.2 IFC-Sombrio	9
1.2 Formulando Problemas	14
1.2.3 Relação candidato/vaga	15
1.2.4 Uma hipótese a ser investigada	16
1.3 Trajetória de Investigação	17
1.3.5 Delimitação do objeto de estudo e sistematização do objeto de pesquisa	17
1.3.6 Os materiais e os métodos aplicados	17
1.3.7 O percurso analítico adotado	19
1.4 Justificativa e Objetivos da Pesquisa	19
2 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990	21
2.1 A Crise do Capital	21
2.2 Reestruturação Produtiva e Reforma do Estado	24
2.3 Novas Demandas da Qualificação para o Trabalho	26
2.4 O Recrudescimento da Teoria do Capital Humano	26
2.5 Significado da Intensificação das Políticas Públicas para a EJA	27
2.6 A Reforma da Educação Profissional	33
3 JUVENTUDE, TRABALHO E QUALIFICAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE	35
3.1 Trabalho e Juventude	37
3.2 As Políticas Públicas de Inclusão de Jovens no Brasil	38
3.2.1 PROEP	39
3.2.2 Escola de fábrica	39
3.2.3 PROJOVEM	40
3.2.4 PROEJA	41
3.3 EJA e Política Pública de Inclusão de Jovens	46
3.4 A Importância da Profissionalização de Jovens e Adultos	47
3.5 A Razão da “Integração” da EJA com Educação Profissional	48
4 A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO IFC-SOMBRIO	50
4.1 Campus Sombrio e os Sujeitos Investigados	50
4.2 Demandas Regionais e Locais para o PROEJA	53
4.3 Impacto do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 no IFC-Sombrio	55
4.4 A (dês) Qualificação Docente para a EJA	56
4.5 O Processo de Elaboração do Projeto do Curso	57
4.6 A Implantação do Curso	58
4.7 Desafios e Potencialidades do Proeja do IFC-Sombrio	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6 REFERÊNCIAS	64
7 APÊNDICES	68
8 ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

O processo de globalização na qual passa a sociedade moderna é marcado, principalmente, pela velocidade em que as transformações ocorrem. Antigamente, as mudanças eram processos lentos e a comunicação na sociedade “civilizada” não possuía o dinamismo que hoje encontramos. A microeletrônica, a informática e todas as tecnologias atuais de envio e recebimento de dados, voz e imagem transformam o mundo no que atualmente alguns chamam de mundo globalizado, afetando principalmente o mundo do trabalho.

Enfrentar os desafios que a globalização impõe a todos os países, desenvolvidos e em desenvolvimento, perpassa por questões complexas e a educação é uma delas. O peso das instituições de ensino na formação de trabalhadores pode determinar, juntamente com outras ações, o quanto a economia e a sociedade podem crescer e se expandir, dando melhores condições de vida para a população.

O Brasil, como um país geograficamente enorme e com desigualdades sociais proporcionalmente gigantescas, necessita de um projeto de nação que contemple os excluídos socialmente, para construir uma sociedade justa e igualitária. Sem uma política sólida para a educação profissional que integre o ensino médio com o técnico, a inclusão social será apenas um engodo (FRIGOTTO, 2009, p. 11).

Nesta visão, os programas sociais podem ser meios de vinculação entre a escola e o mundo do trabalho. Um destes projetos que busca atender a demanda social de jovens e adultos que necessitam concluir a Educação Básica e, ao mesmo tempo, almejam alcançar uma formação profissional é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Compreender como este Programa influencia a oferta e demanda por formação no Campus Sombrio do Instituto Federal Catarinense (IFC-Sombrio) e como a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vista e gerenciada pelos administradores e docentes é o propósito deste trabalho. Para isto é necessário estabelecer as relações existentes entre o PROEJA e outros programas, bem como as influências dos movimentos sociais, da globalização e do capitalismo no mundo do trabalho.

Assim, esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo é apresentada a região onde o IFC-Sombrio está inserido. É formulado o problema que gerou a pesquisa, juntamente com as hipóteses surgidas. Em seguida, é documentada a trajetória da investigação realizada para a compreensão das questões levantadas e finalmente as justificativas e objetivos almejados com a referida pesquisa.

No segundo capítulo, é feita uma exposição das influências das mudanças ocorridas no trabalho e na organização produtiva do capitalismo sobre as políticas públicas, em especial sobre a Educação Profissional, tomando como referência sócio-histórica a realidade brasileira a partir dos anos 1990, mas também contextualizando, quando necessário movimentos que influenciaram a educação profissional brasileira desde o início do século XX.

No terceiro capítulo, o assunto é a Juventude, Trabalho e as Políticas Públicas para a inclusão de jovens na conjuntura atual do país, buscando-se explicitar a atual configuração das políticas públicas para a juventude, dando ênfase à sua engenharia institucional, para melhor compreensão do papel da educação profissional nesse campo de ação governamental.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados absorvidos na pesquisa e é tratada especificamente a experiência do PROEJA no IFC-Sombrio na visão de docentes e gestores. Toda a caminhada desde a implantação até as pretensões futuras quanto a continuidade ou não do Programa é demonstrada para que se compreenda como foi a oferta desta política pública voltada para jovens e adultos que não concluíram os seus estudos na idade considerada regular.

Finalmente, no quinto e último capítulo, é feita uma reflexão sobre o futuro do PROEJA no IFC-Sombrio que após todas as ponderações realizadas durante a pesquisa, embasadas na literatura e na experiência absorvida após a análise dos dados pesquisados, se faz conjecturas a respeito da sua continuidade.

1 A PESQUISA: RELAÇÃO ENTRE A OFERTA E A DEMANDA REGIONAL PARA O PROEJA NO CAMPUS DE SOMBRIO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

1.1 Partindo da Realidade

O Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio (IFC-Sombrio) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica¹ ligada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Apesar da imagem bastante positiva junto à sociedade desta rede, sendo muitas vezes considerada uma referência não apenas de ensino técnico, mas inclusive de formação geral, as origens das escolas que hoje compõem esta rede são marcadas por interesses empresariais de controle da força de trabalho por meio de sua formação; da garantia de um exército industrial de reserva capaz de ampliar o poder de barganha dos empregadores; contribuir para o controle social de segmentos excluídos socialmente pela inserção no mercado de trabalho. Existindo uma relação muito próxima entre o campo educativo e o mercado de trabalho, não só com a intenção de abarcar as demandas da matriz produtiva local, mas estando a serviço de um projeto hegemônico dominante.

Visando apresentar dados relevantes sobre a microrregião conhecida por Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) e esclarecer de onde surge a maior demanda pelos cursos ofertados pelo IFC-Sombrio, o tópico a seguir apresenta dados econômicos e educacionais que demonstram a importância desta unidade escolar para a população de Sombrio, Santa Rosa do Sul e dos outros municípios que compõem a AMESC².

1.1.1 A região do extremo Sul Catarinense

Geo-economicamente, o Estado de Santa Catarina é dividido em seis mesorregiões e vinte microrregiões. Dentro da mesorregião Sul, tem uma microrregião chamada AMESC, também conhecida por Vale do Araranguá, por ter este município como referência local e regional. Quando foi fundada, em 1979, a AMESC era composta por nove municípios e tinha a finalidade de fortalecer a estrutura técnica e administrativa dos municípios da região e atuar em caráter reivindicatório na busca de recursos do governo estadual. Segundo Bitencourt (2009, p. 86) atualmente a AMESC ganha importância por que:

¹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um arranjo institucional do Governo Federal que congrega todas as suas unidades educativas de educação profissional espalhadas por todo o território nacional. Muitas delas hoje, organizadas na forma de Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica Por meio da Lei nº 11.892/2008 e outras como unidades isoladas de ensino técnico e tecnológico. Reunidas, estas variadas instituições formam uma Rede que cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e pós-graduação. As graduações são cursos superiores de tecnologia ou cursos de bacharelado e licenciaturas. A pós-graduação, em sua maioria na área tecnológica, mas não só, oferecem desde cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação *lato-sensu* até o mestrado ou doutorado. Embora com muitas diferenças entre uma ou outra unidade, as instituições que compõem essa Rede Federal são referências na modalidade de ensino técnico e tecnológico com demonstração de bons resultados (MEC, 2009).

² A AMESC é formada por 15 municípios: Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo.

exerce atividades de prestação de serviços e do planejamento regional, sendo, dessa forma, responsável pela coordenação do movimento econômico, que define o índice de participação dos municípios na distribuição do ICMS³ arrecadado.

A população da microrregião da AMESC é de 160.169 habitantes, cerca de 3% da população do Estado de Santa Catarina que é de 5,3 milhões de habitantes. Já a área desta microrregião é de 2.975 km², representando 3,1% do Estado que é de cerca de 96.000 km² (SANTA CATARINA, 2005b, p. 06).

No mapa apresentado na figura 01 é possível visualizar a região Sul do Estado de Santa Catarina com destaque para os 15 municípios que compõe a microrregião da AMESC

³ Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

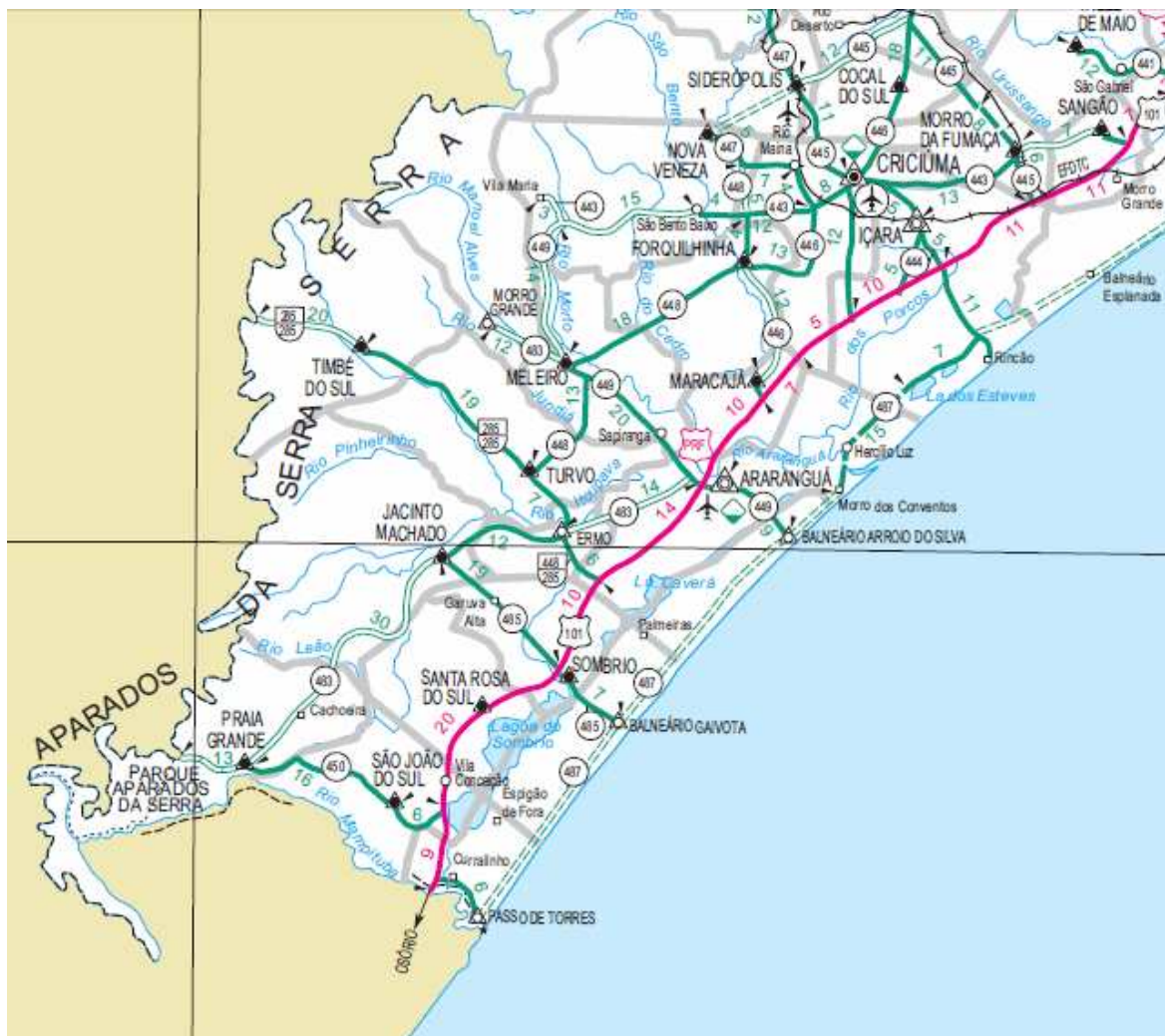


Figura 01. Mapa dos municípios que compõe a AMESC. 2010.

Fonte: Ministério dos Transportes DNIT (2002)

Economicamente a região de abrangência do IFC-Sombrio é voltada para a agricultura (arroz, fumo, banana, mandioca e milho) e em sua maioria são pequenas propriedades rurais, com predominância da agricultura familiar. O cultivo do arroz, principalmente o arroz irrigado, representa 32,8% da área total plantada no estado de Santa Catarina. Comparativamente dos 139.678 ha. cultivados com arroz no estado, 45.950 ha. são cultivados na Região de Araranguá (SANTA CATARINA, 2005b, p. 09).

Em Santa Rosa do Sul, onde se localiza a unidade sede do IFC-Sombrio, mais da metade do movimento econômico é na área agropecuária e mais especificamente da criação de gado bovino e plantações de bananas, fumo e mandioca, conforme é possível observar no tabela 01.

Tabela 01. Movimento Econômico por percentual de participação dos municípios da região da AMESC. 2008.

Municípios	Agropecuária	Indústria e Comércio
Araranguá	25,96	74,04
Baln. Arroio do Silva	0,95	99,05
Baln. Gaivota	61,51	38,49
Ermo	84,09	15,91
Jacinto Machado	48,82	50,18
Maracajá	26,77	73,23
Meleiro	59,74	40,26
Morro Grande	61,42	38,58
Passo de Torres	25,89	74,11
Praia Grande	54,49	45,51
Santa Rosa do Sul	59,47	40,53
São João do Sul	82,43	17,57
Sombrio	28,91	71,09
Timbé do Sul	92,78	7,22
Turvo	44,41	55,59

Fonte: AMESC, 2009.

Além do arroz, se destaca o cultivo do fumo, pois observando as margens da BR-101, principal via rodoviária que cruza a AMESC, se pode perceber várias propriedades que cultivam fumo e empresas fumageiras para atender demanda desta produção. No entanto, segundo relatório do Projeto BRA 03/008, o uso intensivo de agrotóxicos, tanto na lavoura de fumo, quanto no arroz irrigado, tem causado problemas ambientais e poluição dos recursos naturais na região (SANTA CATARINA, 2005b, p. 09-10). O aprofundamento desta questão, apesar de não fazer parte desta pesquisa, deveria ser levantado para discussão nas aulas dos cursos agrícolas do IFC-Sombrio, já que a instituição deve despertar nos alunos a reflexão e o pensamento crítico sobre temas que envolvem a comunidade local.

O fato da presença muito forte da produção agropecuária, conforme analisado na tabela 01, gera um comércio dependente desta atividade. Portanto, ter técnicos agrícolas e profissionais capacitados para atenderem às demandas deste setor se torna necessário e o IFC-Sombrio é uma referência por oferecer cursos para este segmento, conforme será visto no decorrer deste trabalho.

A microrregião da AMESC tem também um potencial turístico muito grande, que é o turismo rural, que começa a ser explorado (SANTA CATARINA, 2005b, p. 11). A localização entre o Litoral e os Aparados da Serra⁴ atrai turistas nacionais e estrangeiros tanto para as cidades de Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Praia Grande, Ermo, Timbé do Sul, isto sem mencionar a rodovia BR-101, que é a principal via rodoviária que faz ligação entre a região Sul e Norte do país e cruza a AMESC. Para atender esta demanda o IFC-Sombrio oferece o Curso Técnico em Turismo com ênfase em Turismo Rural, sendo esta mais uma opção aos indivíduos que desejam uma formação profissional nesta área na região Sul do Estado de Santa Catarina.

⁴ Formação do relevo de grande altitude que divide o Rio Grande do Sul e Santa Catarina e separa o litoral da Serra.

Falando-se em oferta e demanda regional, as características sócio-econômicas e educacionais auxiliam na definição da qualidade de vida da população regional e um resumo de como é a Região pode ser observado no relatório do Projeto BRA 03/008 (SANTA CATARINA, 2005b, p. 21) onde afirma:

Existem, [...] na Região de Araranguá grupos populacionais cuja renda é insuficiente para a manutenção de condições dignas de vida, ocasionando, com isso, pobreza, isolamento cultural, desigualdade, enfim, exclusão social.

Para ilustrar melhor, observar-se na tabela 02 um comparativo entre a população da renda da região da AMESC e o Estado de Santa Catarina.

Tabela 02. População sem Renda Suficiente para Manutenção de Condições Dignas de Vida – 2000 (*)

Local	População (hab.)			Renda Per Capita – R\$ /Mês			População sem Renda Suficiente (**)			% em Relação à Pop. Total
	Total	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	
Estado de SC	5.356.360	1.138.429	4.217.931	349,32	206,58	386,21	665.488	224.069	441.419	12,42
AMESC	160.169	58.779	101.390	270,60	183,25	322,04	22.817	11.149	11.668	14,25

Fonte: Projeto BRA 03/008 (Santa Catarina, 2005)

(*) Instituto CEPA/SC – Dados retirados do estudo Indicadores para Inclusão Social em Santa Catarina – Fome Zero.

(**) É considerada sem renda suficiente, pelo programa, a pessoa que recebe menos do que um dólar por dia, correspondente a R\$ 90,00 por mês.

Destaca-se da tabela 02, os 14,25% da população da Região de Araranguá não possuem renda suficiente para manter-se em condições dignas. Esta população encontra-se bem distribuída entre as áreas rurais e urbanas, retratando uma realidade inversa daquela apresentada no Estado, que tem esta população concentrada nos centros urbanos (SANTA CATARINA, 2005b, p. 23). Elevar a qualidade de vida desta população depende de vários fatores e ações em todas as esferas (municipal, estadual e federal). Então é preciso ter um ambiente que propicie a reflexão para encontrarem saídas e gerar discussões pertinentes, que viabilizem oportunidades e capacitação a esta população sem renda.

É importante salientar que segundo o documento do Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina (ICEPA), na Região há indicativos que a alfabetização na faixa etária de 15 anos ou mais é de 85%, portanto, bem abaixo da média estadual que é de 98%. Depreende-se também que a taxa de aprovação no ensino fundamental é alta e que a taxa de analfabetismo encontra-se bem acima da média estadual, conforme a tabela 03:

Tabela 03. Taxa de Alfabetização e de Analfabetismos na AMESC. 2010.

Município	Taxa de Aprovação Total (%)	Taxa de Evasão Total (%)	Taxa de alfabetização de adultos ⁵	Analfabetismo (%) ⁶
Araranguá	94,89	3,77	88,94	8,45
Bal. Arroio do Silva	92,00	2,04	85,55	8,55
Balneário Gaivota	95,07	0,85	85,39	8,87
Ermo	93,25	4,11	82,17	12,53
Jacinto Machado	94,65	2,65	83,59	13,38
Maracajá	91,76	2,73	88,28	8,44
Meleiro	96,46	2,70	86,12	11,69
Morro Grande	96,03	1,95	86,32	13,58
Passos de Torres	92,50	3,13	83,19	10,17
Praia Grande	90,64	2,69	81,89	13,62
Santa Rosa do Sul	89,68	0,98	82,27	10,74
São João do Sul	90,73	2,62	83,84	14,63
Sombrio	93,02	1,67	88,33	8,82
Timbé do Sul	85,88	5,64	81,33	14,48
Turvo	95,15	2,87	88,65	7,40
Região de Araranguá	92,78	2,69	85,06	11,02
Estado de SC	-	-	-	7,40

Fonte: SDE – Anuário Estatístico de Santa Catarina 2000 e IPEA/Pnud/Fundação João Pinheiro

Neste contexto, as pessoas relegam à educação formal a um segundo plano em busca da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. Devido às necessidades impostas, muitos destes indivíduos tentam buscar mais tarde uma formação por meio da EJA, para suprir as deficiências que o mercado de trabalho exige. Estas trajetórias interrompidas não são diferentes do resultado dos estudos feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que comenta sobre o processo de escolarização dos jovens brasileiros onde:

“[...] predominam trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono, que, algumas vezes são seguidos por retomadas. As saídas e os retornos caracterizam um processo educacional irregular” (IPEA, 2008, p. 17).

Sendo o IFC-Sombrio uma instituição de ensino que oportuniza a formação profissional, cabe a seguir uma exposição sobre a sua origem e uma caracterização inicial no intuito de embasar a sua importância para a população da AMESC e de toda a sua região de abrangência.

⁵ Acima de 15 anos de idade.

⁶ Percentual de pessoas de 25 anos ou mais que não sabem ler nem escrever um bilhete simples.

1.1.2 IFC-Sombrio

O processo embrionário de implantação do IFC-Sombrio deu-se na década de 1980, numa ação de política pública do Governo Federal denominada de Programa de Desenvolvimento de Comunidade sob a coordenação da Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL)⁷. A ação visava o desenvolvimento socioeconômico do Litoral Sul de Santa Catarina e uma das divisões era denominada de “Projeto Sombrio”. Dentro dos objetivos deste projeto estavam: a construção de uma barragem; o assentamento de famílias de agricultores; obras de irrigação e drenagem e incentivo ao cultivo de produtos hortifrutigranjeiros. Com a intenção de qualificar os agricultores e filhos de agricultores que seriam assentados, foi solicitado ao Município de Sombrio a doação de 200 hectares de terra para o Ministério da Educação, que teria a incumbência de instalar uma entidade escolar voltada à formação de técnicos agrícolas na região em troca desta doação (BITENCOURT, 2009, p. 90-91).

Após os tramites legais e as terras passarem para a esfera federal, iniciou-se em 1988 a construção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS), no Distrito de Santa Rosa. No entanto, devido às dificuldades para conclusão da obra, como: a extinção da SUDESUL; as dificuldades de irrigação e drenagem em um terreno com grande umidade; a necessidade de desmatamento de mata nativa que poderia trazer agressão ao meio ambiente e outros problemas na infra-estrutura, a inauguração só ocorreu em 1993. Na época, o então Distrito de Santa Rosa já tinha se emancipado⁸ e passou a chamar-se de Santa Rosa do Sul, mas o nome da Escola (Escola Agrotécnica Federal de Sombrio) continuou a fazer referência ao antigo município de Sombrio (BITENCOURT, 2009, p. 91).

Algumas normativas principais que regeram a criação e a finalidade da EAFS podem ser encontradas no Relatório de Gestão - Exercício 2009, onde registra que:

[...] a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio foi inaugurada em 05 de abril de 1993 e ficou denominada Escola Agrotécnica Federal de Sombrio através da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. No mesmo ano, mais precisamente em 16 de novembro, através da Lei nº 8.731, foi transformada em Autarquia Federal, com a mesma denominação. O Decreto nº 2.548, de 15/04/1998, criou o regimento interno das Escolas Agrotécnicas Federais. A Portaria/MEC nº 964, de 01/09/1998 instituiu o regimento interno da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (IFC-SOMBRIO, 2010, p. 06-07).

A EAFS, desde o início de suas atividades, oferecia o Curso Técnico em Agricultura com ênfase em Agropecuária. Aos poucos foi aumentando a oferta de cursos técnicos, tais como Agroindústria, Apicultura, Enfermagem⁹, Turismo Rural e Informática (BITENCOURT, 2009, p. 94). Sendo os Cursos de Técnico em Agropecuária, Técnico em Turismo Rural e Técnico em Informática aqueles que se consolidaram e permaneceram até os dias atuais.

Algumas características da EAFS tais como: estar localizada na zona rural, a 16 Km do centro do município de Santa Rosa do Sul, o sistema de escola-fazenda, a oferta de

⁷ A Sudesul foi uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Interior que visava desenvolver a Região Sul do país.

⁸ Através da Lei nº 1.109/1988 de 04 de janeiro de 1998.

⁹ Em convênio entre a EAFS, Hospital Regional Dom Joaquim e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

cursos para o setor primário, a possibilidade de internato aos estudantes do Curso Técnico de Agropecuária, remetem a uma reflexão apoiada nas palavras de Bitencourt (2009, p. 95) que diz:

[...] que esta forma de funcionamento pode ser interpretada também como herança das antigas escolas agrícolas do século passado, dos patronatos agrícolas, cuja nítida finalidade assistencialista parece perdurar até hoje, fruto das desigualdades sociais. A maioria dos alunos das instituições da rede de escolas agrotécnicas é de famílias humildes[...]”.

Independente da crítica ao modelo escola-fazenda que possa surgir a partir da declaração acima a respeito de assistencialismo, a presença da EAFS como uma das poucas opções para o ensino técnico, público, federal e gratuito foi determinante na oferta de cursos profissionalizantes¹⁰ para a área de abrangência. Desde a inauguração da EAFS, jovens em idade considerada regular e também fora da idade própria além de adultos provenientes principalmente do Norte do Rio Grande do Sul e da região da AMESC, matriculam-se para preencher as turmas tanto na oferta de cursos regulares, quanto cursos subsequentes.

Um outro fato importante para a instituição de ensino em questão ocorreu em dezembro de 2008, quando o Governo de Luis Inácio Lula da Silva através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica criou os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET). O objetivo era a ampliação desta Rede, reunindo instituições de ensino federais tais como: Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) Escolas Vinculadas à Universidades Federais (EVUF) e além disso criar novas unidades em todo o país (AMORIN, 2008, p. 04). Nesta ação do Governo Federal foi criado o Instituto Federal Catarinense (IFC) e a EAFS, unindo-se a 05 outras EAF e 02 EVUF, transformou-se no IFC-Sombrio. Por meio deste novo arranjo, a instituição, criada a partir da Lei nº 11.892/2008, inicia os preparativos para ofertar, além dos cursos técnicos, os cursos superiores de licenciatura, de bacharelado e de tecnologia.

O primeiro objetivo dos Institutos Federais definido no Artigo 7º da Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008, faz referência a EJA, sendo um indicativo da preocupação deste novo arranjo institucional, pelo menos juridicamente, com a formação voltada para pessoas jovens e adultas como se pode observar a seguir na transcrição do referido artigo:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

No entanto, cabe ressaltar que o fato de ser uma indicação do Governo Federal a obrigatoriedade da oferta de cursos não significa que na prática das instituições isto ocorre de maneira efetiva. Portanto, podem ocorrer contradições entre o discurso e a prática, não somente em relação à criação e justificativa dos IFET, mas também em relação a outras ações do governo, entre elas o PROEJA como é possível visualizar no decorrer deste trabalho.

¹⁰ A EAFS foi desde a sua fundação, em 1993 até 2007, a única Instituição Federal de Ensino a oferecer cursos profissionalizantes de nível médio na sua região de abrangência.

Em 2007, o IFC-Sombrio implantou uma unidade avançada em Sombrio ofertando Cursos Técnicos de Informática e de Turismo Rural em instalações cedidas pela Prefeitura Municipal de Sombrio, local onde anteriormente funcionava a Casa Familiar Rural (CFR) de Sombrio. Devido à precariedade física das instalações, inicia-se no mesmo ano, em terreno adjacente ao citado acima, a construção de um prédio com três andares, inaugurado em março de 2010. Nele, são ministrados cursos na categoria subsequente de informática e turismo rural e também de PROEJA.

Visando também a expansão na oferta de cursos técnicos na sua região de abrangência, o IFC-Sombrio fez a inauguração de uma segunda unidade avançada, ofertando vagas para o Curso Técnico em Informática na cidade de Turvo a 60 km de distância da unidade sede. Então, a localização das unidades do IFC-Sombrio fica assim distribuída: a unidade sede em Santa Rosa do Sul; a unidade avançada em Sombrio; e a unidade avançada em Turvo.

A unidade sede do IFC-Sombrio se localiza no Bairro Vila Nova, em uma região de assentamento de agricultores, no município de Santa Rosa do Sul. Possui uma área de 204 hectares, das quais 140 hectares é de preservação ambiental e o restante é dividido entre estrutura pedagógica e administrativa e unidades de produção. Existe uma área dedicada à produção de produtos agrícolas voltada para a produção de alimentos para o consumo de estudantes do próprio IFC-Sombrio no refeitório, e também para práticas pedagógicas nos cursos técnicos agrícolas e mais atualmente para o Curso Superior em Agronomia. Uma parte da área é destinada ao cultivo de arroz, milho, feijão, frutas e hortaliças. Além disto, também são criados animais de pequeno, médio e grande porte (galinhas, suínos, ovelhas, búfalos, peixes) que servem para os alunos do Curso Técnico em Agropecuária fazerem as aulas práticas. A estrutura física do IFC-Sombrio, em sua unidade sede, pode ser sintetizada na descrição a seguir:

- 02 auditórios;
- 01 ginásio poliesportivo;
- 09 quadras de esportes;
- 01 biblioteca;
- 01 refeitório;
- 03 campos de futebol;
- 01 padaria;
- 01 alojamento para alunos internos;
- 02 salas para alunos semi-internos;
- 14 casas residenciais;
- 17 salas de aula;
- 03 unidades de assistência médico-odontológica;

- 01 unidade de acompanhamento psicológico;
- 02 agroindústrias;
- 01 abatedouro;
- 01 sala de ordenha;
- 01 sala de fabricação de ração;
- 01 silo de armazenamento de grãos;
- 01 carpintaria;
- 01 galpão de aviário;
- 01 galpão de suínos;
- 02 laboratórios de informática;
- 01 laboratório de química;
- 01 laboratório de física;
- 01 laboratório de biologia;
- 01 laboratório de análise de fécula da mandioca (polvilho);
- 01 de microbiologia.

Enfim, uma área total construída de 44.945,93 m²; tendo 1.250 m² de área administrativa, 4.721,08 m² entre salas de aula e laboratórios e 10.110 m² de área esportiva.

O IFC-Sombrio possui Unidades Educativas de Produção (UEP), que servem para as práticas das disciplinas de agricultura, zootecnia, mecanização agrícola, agroindústria, topografia, possuindo salas de aula próximas dos setores para que os docentes da área de agricultura e pecuária possam ministrar as aulas teóricas (BITENCOURT, 2009, p. 94). Nas UEP o estudante tem uma maior vivência da rotina de trabalho no campo e o contato com este ambiente gera a identificação (ou não) com o curso técnico em agropecuária que ele está realizando.

O fato de: ser uma escola-fazenda; de estar distante das cidades de origens de alguns dos estudantes (são 59 municípios diferentes dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná); do Curso Técnico em Agropecuária (concomitante e integrado ao ensino médio) ser em período integral o IFC-Sombrio oferece alojamento a cerca de 280 alunos. Os estudantes internos em número de 199 do sexo masculino e 84 do sexo feminino¹¹ que passam de segunda a sexta-feira, em horário integral na instituição, recebem atendimento odontológico, alimentação, acompanhamento psicológico e outros

¹¹ Existem alojamentos exclusivamente para alunos do sexo masculinos e casas e pousadas adaptadas para receber as estudantes do sexo feminino.

serviços. Há também estudantes que fazem apenas uma refeição, os semi-internos, em número de 173 (103 do sexo masculino e 70 do sexo feminino). Tem 01 aluna considerada externa, que não faz uso do refeitório ou da lavanderia por morar nas proximidades da instituição e optar por apenas estudar na escola.

As despesas de moradia e alimentação dos alunos internos, a partir de 2009, são custeadas integralmente pelo Governo Federal. No entanto os alunos que recebem este benefício precisam cumprir plantões na UEP, para ajudar a manter os projetos agrícolas e zootécnicos. Estas atividades são desenvolvidas nos horários opostos ao turno de aulas, nos fins de semanas, feriados e nas férias escolares e são orientadas por docentes e funcionários dos setores responsáveis pelo funcionamento da UEP.

Outro setor importante da escola é a agroindústria. Nela são produzidas compotas, embutidos, além de ser feito o beneficiamento de alimentos provenientes da criação de animais como peixes, suínos, bubalinos e bovinos. Grande parte da produção vinda da agroindústria, da horta e dos pomares é servida no refeitório de forma gratuita para 457 estudantes (internos e semi-internos), além da comunidade de técnicos administrativos, docentes e visitantes que pagam o preço de R\$ 3,50 por refeição.

É disponibilizado uma enfermaria e um consultório dentário, visando atender enfermidades leves, pequenos acidentes e saúde bucal de estudantes do IFC-Sombrio, na unidade sede. Para casos mais graves tem sempre um funcionário de plantão, que tem a disposição uma viatura para, caso seja necessário levar os estudantes até os hospitais ou centro médicos da região.

A unidade avançada do município de Sombrio está localizada em um terreno de 1.920 m² e que abriga um prédio com três andares, sendo os ambientes assim distribuídos: 03 laboratórios de informática; 07 salas de aula; e 05 salas para o pessoal administrativo. Nesta unidade avançada são ministrados principalmente os cursos da área de informática, sendo: duas turmas na categoria integrada ao ensino médio, com 72 alunos; uma turma vespertina, na categoria subsequente, com 24 alunos; e uma turma de noturna no âmbito do PROEJA, com 19 alunos. Além dos cursos de informática, outro curso de nível médio é o Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, com ênfase em Turismo Rural, na categoria subsequente, com 18 alunos matriculados.

Mais recentemente, em agosto de 2010, foi criada a segunda unidade avançada no município de Turvo, com a montagem de uma turma vespertina de informática, na categoria subsequente em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Apesar de não ter sido preenchida todas as 30 vagas ofertadas para esta turma, a intenção dos gestores é a divulgação do IFC-Sombrio e também a ampliação das instalações disponibilizando unidades que facilitem o acesso da população aos cursos ofertados.

Para se ter um panorama da oferta de cursos técnicos ofertados no IFC-Sombrio, baseado em dados de setembro de 2010, foi elaborado a tabela 04 que sintetiza pela forma de oferta dos cursos e nas três unidades do referido Campus.

Tabela 04. Número de Estudantes dos cursos técnicos e superiores no IFC-Sombrio por forma de oferta. 2010.

Cursos Técnicos	Número de alunos
Técnico Agropecuária Integrado	164
Técnico Agropecuária concomitante ao Ensino Médio	255
Técnico Agropecuária subsequente	72
SUBTOTAL UNIDADE SEDE	491
Técnico em Turismo Rural	18
Técnico em Informática Integrado	72
Técnico em Informática Subseqüente	24
Técnico em Informática PROEJA	19
SUBTOTAL UNIDADE SOMBRIO	133
Técnico em Informática Subseqüente	22
SUBTOTAL UNIDADE TURVO	22
TOTAL DE ALUNOS CURSOS TÉCNICOS	646

Fonte: MEC/SETEC/SISTEC - elaboração própria.

Além da estrutura física, das unidades que compõe o IFC-Sombrio, dos discentes já mencionados anteriormente, cabe ressaltar os recursos humanos disponibilizados para atendimento das necessidades educativas da instituição. Sabendo-se da importância da formação acadêmica, tanto dos docentes, quanto dos técnicos administrativos para a instituição educacional, na tabela 05 é demonstrado o nível de escolaridade dos educadores que compõem o quadro efetivo do IFC-Sombrio:

Tabela 05. Nº de Servidores do IFC-Sombrio, segundo o nível de escolaridade. 2010.

Nível de Escolaridade	Docentes	Téc. Administrativos
Pós-doutorado	01	00
Doutorado	11	00
Mestrado	41	07
Especialista	06	19
Graduados	04	15
Ensino Médio	00	31
Total	63	72

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos (CGRH) – (dez., 2010)

Com as considerações feitas até o momento e acreditando-se que as exposições deram uma visão mais próxima possível da realidade da região onde o IFC-Sombrio esta inserido, na sequência são assinalados as questões que geraram as indagações sobre PROEJA que a pesquisa visa esclarecer.

1.2 Formulando Problemas

A proposta do PROEJA é a (re)inserção no sistema educacional de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional em idade considerada apropriada. Este Programa propõe ainda elevar a escolaridade com profissionalização numa perspectiva de formação integral. Assim, conforme previsto no discurso oficial, o estudante atendido pelo PROEJA deve ter acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente produzidos de forma “integrada a uma formação

profissional que permita melhores condições de vida [...] e não apenas de qualificação para o mercado [...]” (MEC, 2007, p. 13).

Não obstante, em um pensar pedagógico que contemple as duas áreas integradas, Ensino Médio e Educação Profissional, em uma modalidade específica que é a EJA, sugerem levar em consideração as especificidades que o público-alvo possui. Obviamente é necessária a compreensão dos gestores e docentes sobre tais diversidades e caso seja necessário, adaptações teórico-metodológicas necessárias para o sucesso do PROEJA e mais especificamente no caso deste trabalho no IFC-Sombrio.

Nesta direção questionasse se houve ações empreendidas pelos gestores do IFC-Sombrio em favor da adesão da comunidade escolar ao PROEJA? Como o grupo de dirigentes planeja suas ações para atender à demanda do PROEJA no IFC-Sombrio? O Programa tem atingido seus objetivos de elevação da escolaridade e profissionalização de alunos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade considerada regular?

Estes questionamentos precisam ser respondidos para que suas respostas auxiliem na compreensão da realidade do PROEJA no IFC-Sombrio. Para isto, será comparada a relação entre a oferta e a demanda dos cursos oferecidos pelo IFC-Sombrio para os cursos técnicos.

1.2.3 Relação candidato/vaga

Para compreender a diferença entre a oferta para PROEJA e os outros cursos técnicos é importante traçar um paralelo entre os candidatos inscritos e a vagas ofertadas em um determinado período de tempo. Amparado no Relatório de Gestão do Campus 2008 (IFC-SOMBRIIO, 2009b) alguns indicadores dão uma visão da demanda pelos cursos oferecidos. Como há oscilações dos dados durante o ano, foram consideradas as inscrições realizadas durante o ano de 2007 com ingresso dos alunos em 2008 e a segunda turma¹² de PROEJA que iniciou em 2008. O indicador será obtido pela divisão do número de inscrições nos processos seletivos conforme Edital nº 23/2008 e as vagas ofertadas para o ensino médio e técnico.

Tabela 06. Nº de candidatos e de vagas ofertadas em 2008 no IFC-Sombrio para os cursos médio e técnico. 2010.

Ensino	Candidatos	Vagas	Indicador
Médio	1088	140	7,8
Técnico Agropecuária	1180	180	6,5
Técnico Informática	139	80	1,7
Técnico Turismo e Hospitalidade	71	40	1,8
Técnico em Informática PROEJA	72	40	1,8

Fonte: Relatório de gestão 2008. Elaboração própria.

Para esclarecer um pouco mais a questão, na tabela 07 há uma série histórica de 2004 a 2008 onde é possível perceber as oscilações nos indicadores que relacionam candidatos inscritos para as vagas nos respectivos cursos ofertados pelo IFC-Sombrio segundo o Relatório de Gestão do Campus de 2008 (IFC-SOMBRIIO, 2009b).

¹² Houve duas turmas do Curso de Informática no âmbito do PROEJA: a primeira iniciou em 2007 e terminou em 2008 e a segunda iniciou em 2008 e terminou em 2010. Será detalhado posteriormente neste trabalho sobre as questões pertinentes a estas duas turmas.

Tabela 07. Relação do número de candidatos/vagas do processo seletivo para o ensino médio no período de 2004 a 2008 do IFC-Sombrio. 2010.

Relação candidato/vaga					
Ano	Ensino Médio	Ensino Técnico			
		Agropecuária	Informática	Turismo Rural	PROEJA
2004	1,9	1,9	-	-	-
2005	2,5	2,7	-	-	-
2006	2,9	1,9	-	-	-
2007	2,4	2,1	1,3	-	0,8
2008	7,8	6,5	1,7	1,8	1,8

Fonte: Relatório de Gestão 2008 do IFC-sombrio. Elaboração própria.

Os Cursos Técnicos em Agropecuária desta época, funcionavam de forma concomitante com o Ensino Médio sendo a faixa etária dos alunos entre os 14 a 17 anos, ou seja, na idade considerada regular para este nível de ensino. Neste caso, trata-se de jovens que saem do ensino fundamental e iniciam o ensino médio na sequência de seus estudos.

Já os cursos de Informática e Turismo Rural são voltados para um público mais adultos e que buscam uma formação profissional para manterem e/ou melhorem seus empregos ou mesmo para adquirir um emprego novo. Ao se comparar os indicadores destes dois cursos com o PROEJA no entanto, surge uma das razões que originaram esta pesquisa. O indicador 1,8 que aparece com candidato/vaga para a segunda turma do Curso Técnico em Informática - PROEJA mascara a realidade devido a formação dos alunos que se matricularam para realizar o curso. Para esclarecer melhor, das 40 vagas oferecidas pelo PROEJA, apenas 07 foram preenchidas com alunos que não tinham o ensino médio e queriam se profissionalizar através de um curso técnico. Ou seja, o sujeito-alvo do Programa, não foi atraído para matricular-se e frequentar o curso. Os outros 33 estudantes que iniciaram a segunda turma do Curso Técnico em Informática no âmbito do PROEJA, já possuíam o ensino médio, portanto procuravam apenas uma formação técnica.

A indagação da pouca procura pelo Curso Técnico em Informática por estudantes considerados público-alvo do PROEJA abre margem para reflexões a respeito das questões que giram em torno da pertinência do PROEJA no IFC-Sombrio e as ações do corpo dirigente para divulgar o Programa na comunidade local. A seguir são apresentadas as hipóteses levantadas, baseadas na fundamentação teórica a respeito do PROEJA.

1.2.4 Uma hipótese a ser investigada

Apesar do discurso do Governo Federal em relação ao PROEJA, não parece que este Programa teve grande repercussão nas ações pedagógicas do IFC-Sombrio. Também existem evidências de que a abertura de turmas e a obrigatoriedade em atender o Decreto nº 5.840/2006 não foi o suficiente para motivar a comunidade regional (pessoas que atendessem aos requisitos do MEC) a matricular-se em cursos do PROEJA oferecidos pelo IFC-Sombrio.

Outro elemento que nos parece provável é que não houve nem compreensão, nem identificação, nem capacitação adequada do quadro docente da instituição, tampouco isto ocorreu para os gestores.

Uma possibilidade ainda a ser considerada é que, por serem os alunos do PROEJA sujeitos distintos dos estudantes do ensino regular pode estar ocorrendo uma falta de

entendimento de gestores e docentes sobre a forma diferenciada de atendimento. Amparado em estudos anteriores sobre o perfil de jovens e adultos que procuram a EJA para sua formação na Paraíba (SOARES, 2007) e no Ceará (COSTA, SOBRINHO & DIAS, 2007), é possível perceber que estas são dificuldades enfrentadas de forma recorrente, o que corrobora com esta hipótese.

Muitas vezes os alunos de cursos do PROEJA enfrentam uma rotina diária de trabalho, cuidados com a família, problemas pessoais e, ainda, têm que disponibilizar tempo para estudar. Respeitar os saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 15) é essencialmente realizar uma educação emancipatória, é qualificar a educação, especialmente a de jovens e adultos, da qual se refere este estudo. É de fato preocupar-se em pensar em uma modalidade de ensino que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Certamente o acesso e a permanência destes sujeitos se darão de forma mais efetiva e o conhecimento poderá ser re-significado se as especificidades do trabalho pedagógico com este público-alvo forem respeitadas. Só assim seria possível construir um conhecimento capaz de transformar a vida cotidiana desses homens e mulheres atendidos pelo PROEJA.

Amparado nestas considerações, descreve-se a seguir a trajetória investigativa empreendida para checar as hipóteses aqui levantadas com o propósito de elucidar as razões que nortearam as decisões do IFC-Sombrio em atender em cursos técnicos do PROEJA pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização.

1.3 Trajetória de Investigação

Na busca de um norte que levasse ao esclarecimento das questões levantadas anteriormente, o caminho percorrido na pesquisa como: delimitação e sistematização do objeto de estudo; os materiais e métodos aplicados e como foi analisado o problema são descritos nos itens a seguir.

1.3.5 Delimitação do objeto de estudo e sistematização do objeto de pesquisa

Definiu-se como objeto de estudo a forma como o quadro docente e a equipe gestora do IFC-Sombrio consideram em suas ações e formulações pedagógicas a demanda por EJA, tanto para a formação geral como para a formação profissional, mais especificamente o que se refere à implementação e desenvolvimento do PROEJA nesta unidade educacional.

Para a análise deste objeto, tomou-se como referência empírica o processo de implantação de duas turmas do Curso Técnico em Informática na modalidade de EJA, por meio do PROEJA, no IFC-Sombrio.

1.3.6 Os materiais e os métodos aplicados

A investigação aqui proposta poderia ser classificada como uma pesquisa básica, na medida em que se propõe a gerar conhecimentos novos sobre a oferta de vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para aqueles que não tiveram oportunidade de estudos na idade considerada regular. A intenção é contribuir para o avanço científico da área de investigação sobre a EJA. Não se trata de uma pesquisa que se propõe a apresentar resultados para aplicação prática específica e predeterminada, pois seu propósito é pensar a realidade do processo de implementação do PROEJA no país a partir de uma realidade concreta. A partir desta reflexão, a pesquisa pretende inferir algumas apreensões desta realidade que possam ser consideradas como explicativas da realidade do

PROEJA, como um programa de caráter nacional, não apenas por suas identidades, mas também por suas contradições em relação ao que está previsto no Programa para todo o território nacional.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa aqui proposta se insere na categoria de uma pesquisa qualitativa, por partir-se da consideração de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA & MENEZES, 2001, p. 20). Diante desta compreensão, a interpretação da realidade investigada se pauta numa postura interpretativa dos fenômenos e atribuição de significados a eles como ação básica no processo investigativo. Assim, embora em algum momento da investigação utilizem-se métodos e técnicas estatísticas, o ambiente natural da investigação aqui considerado é a fonte direta para coleta de dados, onde o pesquisador é o instrumento-chave que interpreta e descreve os dados coletados, segundo um referencial teórico predeterminado. O processo e seu significado, portanto, são os focos principais da abordagem (Cf.: SILVA & MENEZES, 2001, p. 20).

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa aqui proposta pode ser classificada como uma pesquisa descritiva, pois os fatos são observados, registrados, analisados sem serem manipulados. Há uma busca da relação dos fenômenos (variáveis) com outros fatores dentro da sua realidade, sem intervenção por parte do pesquisador (CERVO & BERVIAN, 2003, p. 66-67).

Por fim, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, por se tratar de uma combinação de diferentes procedimentos, nos dificulta uma classificação mais precisa, por esta razão prefere-se enumerar e descrever os instrumentos de coleta de dados e os propósitos da escolha de cada um deles.

A título de instrumentos de coleta de dados, vale-se de: a) revisão da literatura sobre a política de EJA no Brasil; b) observação não participante; c) aplicação de questionários fechados; d) entrevistas semi-estruturadas; e) análise de fontes bibliográficas primárias em documentos oficiais do Governo Federal, da antiga EAFS e do IFC.

A revisão da literatura sobre a política de EJA no Brasil se propõe a levantar dados a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na Internet, conforme uma seleção pautada em critérios de relevância acadêmica, que se permita situar o estágio atual do debate sobre a EJA e o significado sócio-histórico e político do PROEJA na atualidade.

A observação não participante (SILVA & MENEZES, 2001, p. 33), onde o pesquisador presencia e investiga o caso, mas não participa. Observar, segundo Cervo & Bervian (2003, p. 27), “é de importância capital para as ciências” e sem ela o estudo da realidade e de suas leis seriam apenas simples conjectura e adivinhação. Neste aspecto, a partir da observação não participante foi possível coletar informações sobre as dificuldades encontradas pelos docentes nas práticas educacionais aplicadas; as adversidades enfrentadas pelos estudantes que frequentam ou frequentaram o PROEJA; as ações dos gestores no encaminhamento do Programa em questão.

O questionário semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos docentes e gestores do curso investigado, foi escolhido por ter uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito pelos informantes. Foi esclarecido o propósito da sua aplicação e a importância da colaboração do pesquisado na compreensão das ações realizadas na execução do PROEJA no IFC-Sombrio, conforme é sugerido por Silva & Menezes (2001, p. 33). Para Cervo & Bervian (2003, p. 48), o questionário é “a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com exatidão o que se deseja”, o que reafirma a utilização deste instrumento.

Também se utilizou entrevistas semi-estruturadas, realizadas com informantes qualificados e gestores do IFC-Sombrio que participaram da implantação da primeira e da segunda turma do Curso de Informática no âmbito do PROEJA. A escolha deste instrumento se deu pelo fato de a entrevista ser um tipo de abordagem do sujeito que se aproxima de uma conversa orientada para um objetivo definido que visa colher, por meio do interrogatório, dados para a pesquisa (Cf.: CERVO & BERVIAN, 2003, p. 46). Com este instrumento foi possível compreender como os gestores e membros do quadro docente traçaram, traçam e pretendem traçar suas ações no cotidiano do PROEJA.

A análise de fontes bibliográficas primárias, ou seja, análise de materiais que não receberam tratamento analítico, tais como os documentos governamentais, os dispositivos legais, os projetos institucionais e os registros escolares concernentes ao PROEJA, nos permitiram levantar os conceitos, objetivos, metas e proposições do Programa investigado, bem como a forma como estes se materializaram na realidade concreta investigada.

1.3.7 O percurso analítico adotado

O estudo sobre a EJA no IFC-Sombrio iniciou-se com o levantamento sobre os documentos do PROEJA, tanto o Documento Base (Cf.: MEC, 2007), quanto os produzidos pela instituição investigada, tais como: Plano de Curso, editais, relatórios de gestão, diários de classe, para mapear como foi realizada a implantação do PROEJA no IFC-Sombrio.

Posteriormente, foi utilizado o questionário para identificar qual a visão dos docentes, dos gestores e membros da equipe pedagógica envolvidos nas duas turmas de PROEJA e quais foram as ações implementadas pelo IFC-Sombrio no sentido de capacitar gestores e docentes a discutirem internamente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das turmas atendidas pelo PROEJA.

Em seguida, por meio de entrevistas com gestores da época da primeira turma de PROEJA em 2007 e da segunda turma de PROEJA em 2008, buscando identificar as ações em torno do PROEJA, tanto de discussões sobre as duas turmas quanto às pretensões para turmas futuras, no sentido de identificar se haverá continuidade ou não do PROEJA no IFC-Sombrio.

Os resultados desta pesquisa levaram a uma maior compreensão da realidade da execução do PROEJA no IFC-Sombrio e das ações futuras em torno deste Programa, o que é explicitado no capítulo 04, de apresentação e análise de resultados. No tópico a seguir são apresentadas as motivações da elaboração da pesquisa e as pretensões almejadas com este trabalho.

1.4 Justificativa e Objetivos da Pesquisa

A responsabilidade das instituições de ensino na formação de trabalhadores pode determinar, juntamente com outras ações, o quanto a economia e a sociedade podem crescer e se expandir, dando melhores condições de vida para a população. Esta expansão, no entanto, não pode se dar à custa da exclusão de grupos sociais. Ao contrário, é papel da Educação trabalhar em favor de um desenvolvimento que ofereça condições de promoção social, permitindo que os indivíduos sejam agentes deste processo.

O Brasil, como um país geograficamente enorme e com desigualdades sociais proporcionalmente gigantescas, necessita ancorar suas propostas desenvolvimentistas em um projeto de nação que contemple os excluídos socialmente, para construir uma sociedade justa e igualitária e, para isto, precisa contar com a Educação.

No entanto, apesar deste entendimento, há que se reconhecer que esta Educação, por muito tempo, foi fator excludente. Exemplo disto são milhões de jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, tampouco acessar uma profissão com base em uma formação profissional.

Este exemplo não é de difícil compreensão para aqueles envolvidos com Educação, pois hoje se fala muito em exclusão de toda a ordem, seja por deficiência física, diferenças raciais, econômicas, sociais ou, no caso, educacionais. Assim, a EJA tem merecido a atenção de governos e sociedade, em busca de romper com esta realidade excludente.

Neste sentido, o PROEJA constitui-se uma das mais recentes políticas governamentais que visam atender a jovens e adultos excluídos do universo escolar, não só na complementação de seus estudos regulares, mas também na busca de uma formação profissional que lhes permita acesso e permanência no mundo do trabalho.

O IFC-Sombrio ofereceu duas turmas no âmbito do PROEJA. A compreensão das ações feitas pela direção escolar do IFC-Sombrio para que a comunidade de Sombrio e região aderisse ao PROEJA e planejasse as futuras turmas de PROEJA, caso elas venham a ocorrer, em linhas gerais, é objetivo maior deste trabalho. Em caráter mais específico: verificar como ocorreu o processo de implantação do PROEJA no IFC-Sombrio; identificar como a direção planejou suas ações para atender a demanda do PROEJA na região de abrangência; identificar como se deu a capacitação dos docentes envolvidos no PROEJA do IFC-Sombrio; verificar se houve a elevação da escolaridade dos estudantes do PROEJA; verificar se houve a elevação da profissionalização dos estudantes do PROEJA; qual a opinião dos gestores e docentes a respeito do futuro do PROEJA no IFC-Sombrio.

Como há uma série de influências sobre o tema, descreve-se no capítulo a seguir as interrelações sócio-econômicas, absorvidas pela leitura dos documentos e bibliografias a respeito da Educação Profissional. Comenta-se também sobre as influências do sistema capitalista nas políticas sociais e, em especial, as ações do Governo Federal na implantação do PROEJA e como isto atinge o IFC-Sombrio.

2 FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990

No contexto atual, as sociedades modernas vêm passando por transformações causando mudanças complexas em sua estrutura e, por consequência, nas relações sociais. No que diz respeito ao mundo do trabalho, influenciado pela “mundialização do capital”, exige-se um novo tipo de trabalhador, com novas competências, o que demanda um novo modelo de formação profissional. Surgem então movimentos que visam a ajustar a sociedade a uma nova base técnica e organizacional, que implica em ações objetivas e subjetivas no tocante à qualificação da força de trabalho e à inclusão das massas marginalizadas (ALVES, 2008, p. 01).

As novas exigências que se apresentam, principalmente baseadas no espírito do toyotismo, trazem mutações orgânicas da produção capitalista que determinam a dinâmica das políticas educacionais (ALVES, 2008a, p. 04). Afinal, o “mercado não é para todos” e, na divisão internacional do trabalho, alguns países são produtores de conhecimento e tecnologia e outros consumidores. Foi este processo que inviabilizou o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, colocando limites para a educação no Brasil, fazendo surgir a dualidade entre a formação para as elites e para a massa de trabalhadores (BORTOLOTO, 2006, p. 03).

É importante destacar os momentos significativos para a EJA num cenário global influenciado pelo capital internacional, pela reestruturação produtiva que influencia diretamente na qualificação profissional das pessoas, nas políticas educacionais e nas demandas direcionadas à escola (ALVES, 2008a, p. 07), em outras palavras, é a lógica contraditória do toyotismo (que aponta para um objeto de fetiche que é a empregabilidade, mas exige uma produção enxuta e excludente) e suas implicações objetivas e subjetivas na formação e qualificação da força de trabalho, que influencia a formação profissional e as políticas educacionais (ALVES, 2002, p. 03).

2.1 A Crise do Capital

A direção hegemônica do capital financeiro tem influenciado a sociedade moderna, provocando grandes transformações nos últimos anos por conta da consolidação do capitalismo mundial. Para fazer qualquer análise dos processos societários, como é o caso da profissionalização de Jovens e Adultos, é preciso correlacionar com a fase histórica de desenvolvimento do capitalismo, principalmente com aqueles aspectos ligados ao trabalho e à capacitação do trabalhador.

Neste cenário polêmico, investe-se em capital moeda e não no investimento produtivo. O capital financeiro (especulativo e parasitário) se sobrepõe ao capital industrial e ao capital comercial. Ocorre o investimento em papéis, mais seguros e rentáveis do que o investimento nos meios produtivos convencionais e são geradores de instrumentos para assegurar este mecanismo de financeirização (ALVES, 2002, p. 01-02). Assim, a mundialização do capital sobre a predominância da valorização do capital-dinheiro (investimento em ações, moedas e títulos públicos) tendeu a implodir a capacidade integradora que permitia um contingente significativo de indivíduos terem acesso na vida civil, política, cultural e econômica.

O capitalismo, na sua busca “irrefreável e incontrollável pela lucratividade” (ALVES, 2002, p. 01), utiliza-se de artifícios para manter a hegemonia do projeto de desenvolvimento da classe detentora dos meios de produção. Mesmo parecendo

contraditório, a sua manutenção e regeneração necessitam de crises cíclicas que são muito importantes para sua continuidade, já que,

O capitalismo é um sistema social de produção que se reproduz a partir de um processo de conservação e ruptura determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela correlação as políticas no âmbito do Estado (SOUZA, 2002, p. 73-74).

A crise, portanto, é fundamental para o capitalismo, pois nela são geradas as práticas sociopolíticas necessárias a sua própria existência. São as crises que reproduzem o sistema capitalista, por mais contraditório que isto possa parecer, pois nelas são geradas as modificações nos meios de produção e nas relações sociais necessárias à sua própria existência, bem como a redefinição das práticas sociopolíticas de manutenção do poder. Então, a própria crise é, paradoxalmente, ao mesmo tempo elemento de destruição e de construção da estrutura capitalista. É possível afirmar que os períodos de crise são necessários para que se produzam as rupturas necessárias para a continuidade do sistema de relações sociais de produção do capital (SOUZA, 2004, p. 74).

Analisando-se os movimentos mundiais do pós-guerra, é possível observar que a partir da década de 1950 acentuou-se um processo de globalização dos mercados e do capital. O capitalismo mundial faz investidas contra as políticas keynesianas, o sistema fordista de regulação social e as políticas de bem-estar social¹³. Despontam, então, o chamado capitalismo monopolista, com o crescimento econômico mais rápido da história da humanidade.

É possível afirmar que as idéias neoliberais ganham força a partir da crise do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista, no final da década de 1960 e início dos anos 1970. Antes desta época o capitalismo avançado vinha de uma longa curva ascendente de desenvolvimento, onde predominavam em alguns países a oferta de serviços públicos como saúde, habitação, previdência, educação e de pleno emprego como prioridade das gestões macroeconômicas capitalistas. A partir deste momento, o capitalismo caiu em recessão devido a vários fatores, entre eles a baixa taxa de crescimento da produção combinada com altas taxas de inflação, sendo necessário recompor suas bases de acumulação (SOUZA, 2002, p. 75).

Com a falência das políticas keynesianas de bem-estar social após os anos 1970 e a hegemonia das políticas neoliberais, instaurou-se um regime de acumulação flexível para atender as novas exigências do capitalismo mundial. Isto afetou diretamente o mundo do trabalho e definiu as ações que deram novo conteúdo à formação profissional e às demandas formuladas para a escola (ALVES, 2008a, p. 07).

Os excluídos de toda a ordem surgem como reflexo da incapacidade de o sistema capitalista absorver os trabalhadores, diminuindo postos de trabalho e forçando aos indivíduos a deixarem de lado os estudos para ocuparem empregos e subempregos para a sua sobrevivência. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, estes mesmos trabalhadores são conclamados a se qualificarem permanentemente, muitas vezes em cursos aligeirados e de qualidade duvidosa.

A promessa de uma integração sistêmica, desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra, levou à construção de uma escola pública que deveria permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania e ao mundo do trabalho. As políticas educacionais deveriam ser

¹³ Surgiu depois das crises de 1914 e 1929 e se caracterizou por um Estado forte, regulador da produção e das leis do mercado e também um Estado empresário. Tinha uma intervenção na dinâmica de funcionamento da economia, permitindo a sua regulação (SANTOS, 1998, p. 72).

mecanismos de integração à vida produtiva. Para legitimar a promessa de integração sistêmica, moldou-se a *Teoria do Capital Humano*¹⁴ que, dentro de sua concepção individualista, bastaria a simples posse de um conjunto de saberes e competências que o indivíduo estaria habilitado para a competição por empregos disponíveis (ALVES, 2001, p. 10).

Alguns governos comprometidos com a ideologia capitalista tomaram o poder na década de 1980 em diante e implementaram políticas neoliberais que acentuaram ainda mais a diferença entre os países ricos e países pobres. Dentre eles, pode-se citar: Margaret Thatcher, em 1979, na Inglaterra; Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos; Helmut Kohl, em 1982, na Alemanha. Por meio de práticas neoliberais, estes países centrais submeteram os países periféricos a políticas excludentes, as quais acabaram gerando grandes desigualdades sociais e repercutindo no mundo do trabalho (SOUZA, 2002, p. 77).

A luta do neoliberalismo centrou seus esforços contra o Estado de bem-estar social, combateu alguns direitos civis, principalmente direitos trabalhistas. As principais campanhas das políticas neoliberais foram para dismantelar as associações sindicais. Assim,

(...) com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins dos anos 70, e a consequente crise do Welfare State, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O projeto neoliberal passou a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura "pós-moderna" é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital (ANTUNES, 2008).

Os blocos econômicos desmobilizaram a capacidade de soberania nacional, por meio de empréstimos feitos a países periféricos para cobrir gastos públicos com o bem-estar social. Ao mesmo tempo, implantaram políticas neoliberais que deixaram os países subjugados a uma estrutura engessada que gerou dívidas internas e externas cada vez mais altas. Os organismos internacionais impuseram suas condições e interferem em políticas sociais e econômicas, determinando que tipo de pessoas deve ser atendidas por estas ações do Estado.

No Brasil, as políticas dos últimos governos e o próprio desenvolvimento econômico e social estão condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais, ou seja, é compatível com a lógica de reprodução em escala mundial (BORTOLOTO, 2006, p. 2). Foram eles que influenciaram a retirada de direitos trabalhistas, privatização de várias empresas públicas, criação de políticas fiscais e

¹⁴ Essa idéia de investimento em Capital Humano é uma formulação que tem sua origem no pensamento de Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. A Teoria do Capital Humano aplicada à educação responsabiliza o próprio indivíduo pela sua condição material, por sua inserção social e capacidade de empregabilidade.

monetárias que beneficiaram os “donos do capital” em detrimento da classe trabalhadora, aumentando assim as desigualdades sociais.

Em 1991, o capitalismo avançado gerou uma nova recessão e a alta dívida pública, o endividamento das famílias e empresas e o desemprego em massa, de modo a forçar a necessidade de reestruturação do trabalho e da produção. Na base desta reestruturação está a formação de uma massa de trabalhadores que seja tanto preparada para se adaptarem aos novos modos de produção, quanto para serem consumidores do que é gerado pela indústria e para aceitarem de forma pacífica as novas regras do jogo político.

Para atingir seus objetivos, os donos de capital precisaram implantar técnicas e métodos para aumentar seus lucros por meio da intensificação do trabalho, beneficiado pela inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos produtivos, aumentando as taxas de mais-valia. Para isto, utilizam o Estado como parceiro de suas investidas. A seguir, comentar-se-á sobre as estratégias usadas para isto.

2.2 Reestruturação Produtiva e Reforma do Estado

As novas configurações produtivas mundiais são definidas, como foi visto no item anterior, pelo processo de acumulação do capital e o modelo econômico neoliberal implantado nos países desenvolvidos. Para entender os movimentos que acontecem na sociedade atual e as relações com o mundo do trabalho, se faz necessário correlacionar as mudanças no mundo empresarial com a fase atual do desenvolvimento do capitalismo mundial. Seus principais instrumentos de sustentação são as práticas neoliberais, as reestruturações industriais da Europa, do Japão e da América do Norte durante os últimos 40 anos. Estas reestruturações industriais e as novas funções do Estado são partes de um movimento para manutenção das condições de acumulação capitalista na contemporaneidade.

Há um grande desequilíbrio entre os países mais ricos e os mais pobres. Os mais ricos têm um parque industrial com tecnologia avançada, graças a grandes investimentos em pesquisa e desenvolvimento. Os mais pobres vivem primordialmente da produção agrícola e extrativista. Esta disparidade faz com que os países centrais interfiram nas políticas dos países periféricos aumentando cada vez mais o distanciamento entre os que mais tem e os que nada tem. Para isto, os organismos internacionais tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial cumprem papel fundamental.

Historicamente, os países ricos iniciaram seu desenvolvimento por meio de um regime de acumulação flexível que constituiu um complexo de reestruturação produtiva, baseado a princípio no modelo japonês de produção – o toyotismo. Este modelo de organização da produção de mercadorias, iniciado na indústria manufatureira japonesa na década de 1970 e 1980 foi incorporado pelo capital e recebeu uma nova significação com o passar do tempo (ALVES, 2001, p. 04).

O toyotismo não rompeu com a lógica do taylorismo e do fordismo, tanto que é chamado por alguns autores como neofordismo, mas segundo Alves (2002, p. 04), “é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas da automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital e da crise estrutural de superprodução” e é o “momento predominante” do novo processo produtivo, impondo, articulando e constituindo as novas qualificações.

Sendo o toyotismo uma nova ideologia orgânica da produção capitalista sob a mundialização do capital, exige-se para seu pleno desenvolvimento a reforma intelectual e moral do mundo do trabalho (ALVES, 2001, p. 08). No entanto, o seu maior paradoxo é o conceito de empregabilidade, pois, se por um lado ele sinaliza como um objetivo, por

outro, contradiz-se por ser a produção de mercadorias centrada na lógica da financeirização e da produção enxuta, não favorecendo ao pleno emprego (ALVES, 2001, p. 8-9).

Por meio do desenvolvimento de novas tecnologias de produção e flexibilização do trabalho há uma redefinição no papel do Estado. Surgem novas demandas de qualificação do trabalhador e se materializa no campo educacional as políticas públicas que atendem às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Muitas vezes a escola é utilizada como reprodutora do sistema social vigente em conformação com estas práticas (SOUZA, 2004, p. 08).

Cabe dizer também que a automação e as descobertas tecnológicas são amplamente utilizadas para a flexibilização e automação dos processos, diminuindo os postos de trabalhos. Ao recordar-se o número de trabalhadores nas fábricas de montagem de carro há três décadas atrás e comparar-se com os números de uma fábrica atual percebesse bem esta situação. Como afirma Antunes (2002, p. 10):

[...] exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo que intensifique as formas de extração da mais-valia em tempo cada vez mais reduzido.

E, para atingir seus objetivos, durante todo este processo, o capitalismo foi gradativamente dismantelando os opositores e instaurando medidas para afirmação de uma nova ordem mundial.

Portanto, “o capital vem procurando recompor suas bases de acumulação” (SOUZA, 2004, p. 37), apontando para novas demandas de qualificação no mundo do trabalho “vinculada a um sistema mundial produtor de mercadorias, o toyotismo” (ALVES, 2001, p. 03), que impõe, articula e constitui as novas qualificações, utilizando o aparato do Estado para execução de ações necessárias para a efetivação de seus objetivos.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a política de estabilização da economia e de integração à ordem econômica internacional, gerou um ajustamento dos gastos do governo com impacto negativo à implementação de políticas sociais. Por meio de uma nova forma de atuação governamental e pelo estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, o governo passou de responsável principal, para articulador e fomentador de políticas públicas (BULHÕES, 2004, p. 44).

O Governo Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002, veio com a proposta de construir um modelo de desenvolvimento econômico mais soberano, dentro de uma ordem econômica internacional, capaz de estender benefícios a segmentos da população tradicionalmente excluídos, como é o caso de pessoas jovens e adultas sem formação escolar (BULHÕES, 2004, p. 46). No entanto, surgem questionamentos de como pode um governo atrelado a banqueiros internacionais e a classe dominante, fundado em interesses partidários conflitantes, cumprir as promessas de integração social e favorecer a massa de excluídos sociais? Não tem como ver sem desconfiança as ações de um governo assim e interpretar nas entrelinhas do discurso oficial que os programas e projetos que possam ser criados sejam mais como mecanismo de conformação do que de mudança na estrutura social vigente.

Sendo a educação elemento de afirmação ideológica, a seguir será abordado como a educação profissional tem sido conduzida para atender a novas demandas do mercado e as necessidades de adaptação às formas de produção atuais.

2.3 Novas Demandas da Qualificação para o Trabalho

O toyotismo exige, para o seu desenvolvimento dentro da lógica de produção capitalista, novas qualificações para o trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais. Estas qualificações compõem a nova subsunção real do trabalho ao capital. São elas que determinam as políticas de formação profissional e no âmago de seu complexo ideológico, trazem conceitos como empregabilidade e competência. Alves (2002, p. 07) sintetiza isto quando nos diz:

O que temos como novo complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” é o toyotismo, promoveu mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais, com rebatimentos decisivos nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola.

Porém, o conceito de empregabilidade representa um dos paradoxos do toyotismo. Se por um lado, traduz uma exigência de qualificação ou uma promessa para os que se qualificam profissionalmente, por outro, há a frustração por ser um sistema excludente e incapaz de integrar todos os indivíduos à vida produtiva (ALVES, 2001, p. 05).

Foi a promessa de integração sistêmica que engendrou a construção de uma escola pública e uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho, criando um senso comum que articula trabalho, educação, emprego e individualidade. Assim, a escola deveria ser um mecanismo de integração e para legitimar a promessa integradora do sistema, resgatou-se a *Teoria do Capital Humano* (ALVES, 2001, p. 07).

O aumento das necessidades da expansão do capitalismo leva a ampliação das atividades educacionais, sendo o Estado utilizado como instrumento de manutenção da estrutura vigente, replicando modelos que já se mostraram falhos em países desenvolvidos, criando políticas ineficazes no que se propõem – a inclusão social –, ao mesmo tempo em que se tornam eficazes na capacidade de educar a sociedade civil para o consenso em torno do modelo de desenvolvimento vigente.

2.4 O Recrudescimento da Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano surgida no momento de ouro do capitalismo durante os anos 1950 e 1960, baseava-se numa concepção individualista que admitia que um indivíduo que possuísse um conjunto de saberes, competências e credenciais estaria habilitado para a competição de empregos disponíveis (ALVES, 2001, p. 10).

Com a crise do capitalismo dos anos 1970, o avanço das políticas neoliberais e o toyotismo, com sua política de enxugamento do processo de produção, a Teoria do Capital Humano recebeu uma nova tradução. O caráter individualista da Teoria foi adequada aos ideais neoliberais e foi difundida a exaustão pelo aparato midiático, a fim de fazer com que os indivíduos consumam novas competências por meio da qualificação profissional (ALVES, 2001, p. 11).

Então, se o indivíduo não está no mercado de trabalho, é porque não adquiriu as novas competências necessárias, por meio de cursos de qualificação profissional e ele, e apenas ele, é culpado pelo seu fracasso. Este recurso é utilizado pela psicologia neoliberal para “culpabilizar” a vítima, eximindo-se assim dos problemas sociais ditados pela lucratividade irrefreável geradas pelo próprio sistema capitalista, ofuscando as reais causas do desemprego e da exclusão social.

Nas palavras de Frigotto (2009, p. 05) é encontrado o apoio à idéia de que o sistema faz o indivíduo se culpar quando diz:

A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos desta dissimulação. Passa-se a idéia de que os países, regiões e grupos sociais pobres, assim o são, porque investem pouco em educação. Mas com investir mais em educação se são países, regiões e grupos sociais pobres? É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por terem sido expropriados de diferentes formas. Neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a serem culpados por serem explorados.

No entanto, Alves (2008, p. 08; 2002, p. 11) ressalva que “mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos”. Com isto, são destruídas algumas falsas ilusões dadas aos excluídos socialmente, de que a educação modificará seu status social, como é o caso de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudos na idade considerada regular. Atendendo a estas falsas ilusões, o sistema educacional é usado para formação de mão-de-obra qualificada voltada para o trabalho e aos interesses políticos do capital. Schultz (*apud* VENTURA, 2009, p. 04), “defendia a idéia de que as pessoas compõem o capital de cada país, e que a educação é um investimento que nele se faz”. A autora afirma ainda que: “Ao longo das décadas de 1960 e 1970 consolida-se a influência da Teoria do Capital Humano, que vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista, em expansão na década seguinte [...]” (VENTURA, 2009, p. 04). Frigotto (2009, p. 10) instiga a reflexão ao dizer que quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação e esta cada vez mais marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.

Então, à medida que avançam os anos 1990, pensa-se em como tornar a aprendizagem adequada para responder a um mundo cada vez mais complexo, transformando o ser humano em “capital”, ferindo-se assim os conceitos humanistas do pós-guerra (PAIVA, 2001, p. 187).

Na concepção capitalista, transmite-se a ideologia de que a educação formadora do capital humano é uma peça fundamental para o desenvolvimento nacional. Só que isto é um falseamento da realidade, porque os processos educativos são influenciados pelas relações de poder no plano econômico e político e não o contrário (MAUES, 2008, p. 117). Ao refletir-se a respeito desta tendência, observada não só no Brasil, mas também em outros países, verificam-se as possibilidades e os limites que esses movimentos impõem à educação e determinam como são implementadas as políticas educacionais, como se pode observar no próximo tópico.

2.5 Significado da Intensificação das Políticas Públicas para a EJA

A influência de organismos multilaterais tem orientado, através do viés econômico, as políticas públicas implementadas no Brasil, principalmente a partir do governo militar pós-64 e culminando com a administração de Fernando Henrique Cardoso. Acredita-se que medidas iniciadas no final da década de 1980, de maneira aparentemente ingênuas, tiveram um papel decisivo na preparação do país para as ações do governo brasileiro na década de

1990 e que resultaram no processo de confecção das políticas educacionais do início do século XXI.

As ações públicas para a educação de pessoas jovens e adultas desde o Brasil Colônia foram marcadas pela reprodução das relações sociais, influenciadas pelos interesses dominantes e estilo de vida dos países europeus. As ações educativas dadas pelos jesuítas voltadas em grande parte para os adultos, além de evangelizar, transmitindo normas de comportamento e ensino de ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 86).

Depois da expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759, não se têm informações de ações no campo de educação de adultos e pouco se observou no período imperial de uma escola de qualidade mais ampla que atingisse a uma grande parcela da população. Pelo contrário, o que se observa é acesso à educação formal por uma pequena elite formada pela corte e por filho e filhas de fazendeiros abastados (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 87).

Com a Constituição Republicana de 1891, a responsabilidade pelo ensino básico coube às Províncias e aos Municípios e à União assumiu um papel de “animador” das ações provinciais e municipais, mas a sua presença era maior no ensino secundário e superior. Com isto, garantiu-se novamente a oferta de educação para as elites, em detrimento de amplas camadas sociais marginalizadas, que dependiam dos escassos recursos financeiros das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais para sua formação (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 88).

Não existia, até 1920, a preocupação com a educação de pessoas jovens e adultas e, segundo ao senso realizado 30 anos depois do estabelecimento da República, 72% da população acima de 05 anos eram analfabetos (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 88).

A partir desta época, devido ao movimento de educadores e da população, aumentou os anseios de mudança e a necessidade de responsabilização do Estado pela melhoria da qualidade da educação, o que veio a favorecer a implementação de políticas públicas voltadas para a EJA. A população e as autoridades brasileiras começaram a fazer da educação escolar uma preocupação permanente, porque os índices de escolarização do Brasil comparados aos índices dos outros países eram muito precários. As mudanças sociais inerentes ao início da industrialização e a aceleração da urbanização, exigiam o cumprimento das leis que já sinalizavam para a garantia do ensino primário para todos os cidadãos e não somente a instrução elementar para as crianças, em detrimento da educação para a população adulta (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 88-89).

A Revolução de 1930 foi um marco no papel do Estado em relação às políticas públicas de educação. Tanto é assim que a Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação (PNE), fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, ficando estabelecidas as competências da União, dos estados e dos municípios na educação brasileira. Foi a partir das normas do PNE de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, que a educação de adultos começou a ser compreendida como um problema de política nacional, sendo no final da década de 1940, reconhecida e receber um tratamento particular (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 89-90).

Em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário que, além de outras determinações, deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Este movimento em prol da EJA teve crescimento com a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em novembro de 1945, que denunciava as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel da educação, especialmente a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 90).

Em 1947, foi instalado o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SEA) com a finalidade de reorientar e coordenar trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. O movimento em favor da educação de adultos, coordenado pelo SEA, estendeu-se até o final da década de 1950 e denominou-se de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e um dos seus principais benefícios foi criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à EJA (UNESCO, 2008, p. 21).

Após a CEAA, duas campanhas foram implementadas: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Segundo seus críticos, estas campanhas não tiveram muitos resultados efetivos porque tinha um caráter superficial de aprendizado, o tempo do programa era curto e os métodos e materiais utilizados eram inadequados para as especificidades regionais e para a metodologia de ensino para pessoas adultas (UNESCO, 2008, p. 21).

Com o aumento populacional da década de 1950 e o grande deslocamento da população da zona rural para a urbana, as políticas públicas serviram como mecanismo de acomodação das tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificação mínima à força de trabalho necessária para os projetos nacionais de desenvolvimento previstos pelos governos Juscelino Kubitschek e do regime militar (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 91).

Cabe destacar entre as movimentações em prol da EJA, o II Congresso Nacional da Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, onde a grande preocupação levantada pelos educadores foi a especificidade do estudante adulto. Havia a necessidade de um espaço próprio para essa modalidade de ensino, já que até os educadores de adultos reproduziam as ações e características da educação infantil. Este Congresso marcou um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas idéias e preconceitos, já que o adulto não-escolarizado era percebido, até o momento, como um ser imaturo e ignorante (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 92).

Na economia, devido ao modelo de desenvolvimento acelerado do governo Juscelino Kubitschek – “cinquenta anos em cinco” – o Brasil abriu o mercado nacional para produtos de empresas transnacionais. Então o capital internacional aumentou o seu poder de influência, trazendo desequilíbrios econômicos, insatisfação popular e uma efervescência político-social. Nesta conjuntura, diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância, buscando o apoio político das camadas populares aos grupos que disputavam o aparelho do Estado. A educação de adultos passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política (VENTURA, 2009, p. 04).

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular cuja natureza política contrariava os interesses impostos pelo governo autoritário foram reprimidos. Através da coerção o Estado garantia a “normalização” das relações sociais (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 95).

Nesta época, mantiveram-se apenas os programas de caráter conservador como a Cruzada de Ação Brasileira Cristã (ABC), que era dirigida por evangélicos norte-americanos e servia de maneira assistencialista aos interesses do Regime Militar.

No entanto, a escolarização de jovens e adultos não poderia ser abandonada devido as pressões da comunidade internacional e a necessidade de atender interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar e a proposta de um grande país como os militares propunham construir. Foi a partir destas necessidades que surgiu, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Em seu discurso oficial, o MOBRAL pretendia dizimar o analfabetismo e permitir às empresas um amplo contingente de força de trabalho alfabetizada. Porém, acredita-se que visava legitimar os ideais do regime militar nas camadas populares. Não se descarta também, a possibilidade de que durante o seu tempo de existência tenha sido utilizado como instrumento de segurança interna dos militares, a fim de prestar informações sobre a população brasileira que habitava no interior do país e na periferia das cidades (PAIVA *apud* HADDAD & PIERRO, 2007, p. 97).

O MOBRAL foi implantado com três características básicas: paralelismo com outros programas de educação; seus recursos financeiros independiam de verbas orçamentárias (as empresas podiam voluntariamente doar 1% do Imposto de Renda devido ao Programa e 24% da renda da Loteria Esportiva complementavam o financiamento); e centralização de direção do processo educativo chamadas de Gerência Pedagógica do MOBRAL Central. Nas palavras de Haddad & Pierro (2007, p. 98),

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Outro legado do Regime Militar para a educação brasileira foi o ensino supletivo. O ensino supletivo foi regulamentado juridicamente por meio do capítulo IV da Lei nº 5.692/1971, juntamente com o Parecer nº 699 do Conselho Federal de Educação e o Documento “*Política para o Ensino Supletivo*”, que efetivamente fundamentou e caracterizou. No Projeto de Lei enviado pelo ministro Jarbas Passarinho ao Presidente da República, “o Ensino Supletivo iria recuperar o atraso dos que não puderam realizar a escolarização na época adequada”. “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 101).

A retomada do Governo Federal pelos civis a partir de 1985 foi marcada pela contradição no que se refere à EJA, pois se por um lado no plano jurídico era afirmado o direito de pessoas jovens e adultas à educação básica, de outro lado, as políticas públicas concretas negavam este direito (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 106). Ainda em 1985, houve a extinção do MOBRAL, cuja imagem relacionada ao regime autoritário já não era mais conveniente para o um regime democrático que ora se iniciava. Em substituição, surgiu a Fundação EDUCAR, subordinada ao MEC e a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, a Fundação virou órgão de fomento e de apoio técnico e não mais uma instituição de execução direta como era o MOBRAL, sendo também responsável por iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos, apoiando técnica e financeiramente prefeituras e instituições da sociedade civil na alfabetização e escolarização deste público.

A Constituição de 1988 foi um marco para a EJA, pois reconheceu o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade e a responsabilização do setor público para oferta a jovens e adultos. Assim, mais uma vez, as leis garantiram o direito a esta camada da população e definiram para o prazo de dez anos, num esforço entre governo e sociedade civil, que o analfabetismo fosse erradicado e o ensino fundamental universalizado. Com isto havia a expectativa de uma expansão e melhoria no atendimento público de jovens e adultos incentivada por compromissos

assumidos pelo Brasil em âmbito internacional, entre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos. No entanto, mais uma vez não se confirmou e o que se percebeu foi o esvaziamento do direito social à Educação Básica (UNESCO, 2008, p. 25).

No início do governo de Fernando Collor de Melo, em 1990, a Fundação Educar foi extinta. Isto fazia parte de um rol de iniciativas que visavam o “enxugamento” da máquina pública, com a retirada de subsídios estatais, além de ajuste de contas públicas e controle de inflação. Com a extinção da Fundação Educar, a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada a organizações sociais que atuavam como parceiras nos programas que surgiram como o *Alfabetização Solidária* e *Movimentos de Alfabetização* (UNESCO, 2008, p. 27).

No final do mandato de Itamar Franco, em 1993, devido à imposição do Banco Mundial, para receber créditos internacionais e para honrar compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi elaborado uma consulta participativa para formulação do Plano Decenal. Este Plano fixava metas de acesso e progressão a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 110).

No entanto, com a eleição em 1994 e a reeleição em 1998, o governo Fernando Henrique Cardoso deixou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional na educação pública brasileira, que compreendeu diversas medidas. As políticas públicas desta época foram influenciadas pelas orientações neoliberais e pela reforma do Estado, obedecendo às determinações de restrições ao gasto público priorizou-se a universalização do acesso crianças e adolescentes de 07 a 14 anos ao ensino fundamental, relegando a um segundo plano, outros níveis e modalidades de ensino, inclusive a EJA, nas políticas educacionais brasileiras (UNESCO, 2008, p. 26).

Como apoio a este pensamento, Haddad & Pierro (2007, p. 112) reafirmam que com o imperativo de restringir gastos públicos, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e com a política de estabilização econômica, o governo Fernando Henrique Cardoso implementou reformas na educação brasileira que mantiveram a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional há décadas.

Um fato de abrangência internacional que influenciou as ações do governo Fernando Henrique Cardoso nas políticas voltadas para a EJA foi a V CONFITEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, a qual gerou a Declaração de Hamburgo. Neste documento foi atribuído à EJA:

[...] o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais pelo qual o mundo atual passa, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (UNESCO, 2008, p. 19).

Devido a estas indicações da UNESCO e as pressões de organismos internacionais, implantou-se um conjunto de ações no governo Fernando Henrique Cardoso para combate a pobreza, a qual recebeu a denominação de Comunidade Solidária. Uma das iniciativas foi a implementação, em 1997, do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha a finalidade de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais dos municípios mais pobres e com maior índice de analfabetismo (UNESCO, 2008, p. 27). Voltado para o público juvenil, com colaboração financeira da sociedade civil, reproduzia velhos modelos fracassados de ensino e que eximia o governo

da responsabilidade de atendimento público de caráter universal. As políticas de EJA, na verdade, assumem caráter compensatório e apresentam dinâmica desarticulada nesta época, não superando nem o analfabetismo e nem elevando a escolaridade da maioria da população (HADDAD & PIERRO, 2007, p. 121).

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, possibilitada pela aliança ampla de forças partidárias, muitas delas conflitantes entre si, surgem os debates sobre a educação. No centro da política educacional do Governo Lula da Silva encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formado por um conjunto de medidas que visam o aumento no desempenho de exames nacionais padronizados. Para a EJA, os programas para a promoção da alfabetização e de educação básica de jovens e adultos estão alocados em diferentes ministérios e secretarias, não tendo centralização nas ações (UNESCO, 2008, p. 41).

A questão do financiamento é outro fator importante na efetivação das políticas voltadas para a EJA. Neste item cabe ressaltar o veto do então Presidente Fernando Henrique Cardoso do dispositivo da Lei nº 9.424/1996 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), impedindo que as matrículas no ensino presencial dos jovens e adultos fossem contabilizadas nos cálculos para recebimento de financiamento. Esta interpretação equivocada ou economicamente oportuna de que a EJA não fazia parte do ensino fundamental, acabou por excluir esta modalidade de ensino dos benefícios da Emenda Constitucional nº 14/1996, a qual estipulava que 60% dos recursos dos 15% da arrecadação de um conjunto de impostos dos estados e municípios ficariam reservados ao Ensino Fundamental. Isto desestimulou a expansão dessa modalidade de ensino e só em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o ensino de jovens e adultos voltou a fazer parte do financiamento público (UNESCO, 2008, p. 47).

O direito à educação, principalmente de quem não teve oportunidade de estudar em idade considerada regular, vem sendo discutido e tem provocado ações do setor público para atender às demandas populares. Até mesmo a idéia de “idade própria” ou “idade regular” para estudar têm sido questionadas. Ações marcadas pela descontinuidade e por políticas públicas tênues são insuficientes para dar conta da demanda potencial (BOLETIM, 16, 2006, p. 05).

Tem sido grande também a luta de educadores e iniciativas individuais, principalmente em Fóruns de EJA, para a reflexão sobre esta modalidade de ensino, especialmente no âmbito da alfabetização.

Muitas empresas exigem em seus quadros funcionais trabalhadores com características como: iniciativa, autonomia, espírito investigativo e capazes de encontrar soluções para os problemas da instituição. Nesta direção, o PNE enfatiza:

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (PNE, 2000, p. 50).

Na verdade, o capital tem procurado aumentar ainda mais as oportunidades educacionais em nível básico, aumentando de oito para onze anos a escolaridade básica no país (SOUZA, 2003, p. 09). No discurso liberal, há a insistência em afirmar que o trabalhador moderno deve frequentar a escola e ser capaz de ler, escrever e realizar operações matemáticas, sendo estes pressupostos para participar da sociedade com relativa independência e autonomia.

No entanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho geram uma complexificação das relações entre as classes sociais causadas pelo antagonismo entre os interesses da burguesia e da classe trabalhadora. Durante o regime ditatorial, com um aparato repressor a defesa destes interesses era feita por meio de coerção. Já no estágio atual é necessária uma intervenção estatal mais conciliadora e democrática.

A escolarização de um modo geral, mas principalmente para jovens e adultos, se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que possa consumir bens e serviços e para que possa se movimentar no espaço urbano-industrial. É nesse cenário que as políticas públicas de EJA articulam (ou deveriam articular) o ensino fundamental com a educação profissional, buscando assim a inclusão do maior número de pessoas.

A luta da classe trabalhadora e também dos movimentos sindicais é para que, em lugar das ofertas efêmeras, com programas e projetos transitórios, sejam instauradas políticas perenes, com financiamentos provindos de fontes que ultrapassem a alternância dos governos.

A compreensão das mutações do sistema de produção capitalista na era da globalização impõe as ideologias que irão influenciar as políticas de formação profissional (ALVES, 2001, p. 07), como se pode ver a seguir.

2.6 A Reforma da Educação Profissional

Nos itens anteriores foi demonstrado que as novas tecnologias de produção, o toyotismo, a re-organização do trabalho trouxeram também novas exigências de qualificação do trabalhador. Isto porque cada organização econômica e social exige uma determinada forma de educação para que seus ideais sejam aceitos pela sociedade como um todo.

Há uma correlação entre as reformas educacionais e as ideologias das classes dominantes. Observando-se as mudanças no início de 1900 na questão econômica e surgimento da industrialização, nota-se igualmente a preocupação com a promoção de qualificação para o trabalho, que anteriormente era desnecessária. A educação profissional no Brasil foi marcada, desde sua gênese, por um caráter assistencialista, destinando-se a “amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte”. Os interesses da nova burguesia industrial da época necessitam sedimentar sua ideologia para que os “desvalidos da sorte” não interferissem na nova ordem vigente.

Então, recuperar a história recente da educação profissional no Brasil e correlacioná-la com as movimentações políticas e sociais torna-se fundamental para compreensão dos desdobramentos da educação no país e as políticas públicas voltadas para determinados segmentos da sociedade.

Cabe ressaltar que a educação profissional no Brasil sempre foi marcada pela dualidade onde a trajetória educacional para a elite era voltada para desempenhar as funções intelectuais e outra para disciplinar pelo trabalho os “desfavorecidos da fortuna”. Pode-se observar isto por meio dos atos normativos e as leis que regem a educação profissional desde 1909 até as mais atuais, sempre com a preocupação de estar adaptada às necessidades do capital (AMORIN, 2008, p. 07).

Para o escopo deste trabalho, destacam-se as reformas efetivadas ao longo da década de 1990, como a Lei nº 9.394/1996, que promulgou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trouxe várias mudanças legislativas no campo educacional, bem como no ensino médio e na educação profissional. O Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo o nível básico, o técnico e o tecnológico para a educação profissional. Ele corroborou para a separação entre o Ensino Técnico da formação geral no Ensino Médio.

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, há acenos para o ensino integrado, como no Decreto nº 5.154/2004 que retoma o tema e permite tudo, inclusive a continuidade do ensino concomitante e a união do ensino médio ao técnico, como era antes de 1996. Na prática, não há mudanças significativas nem para o Ensino Médio nem para o Ensino Profissionalizante e o que se observa é que em nenhum momento se faz menção a um sistema único na rede federal de ensino.

Para o público de jovens e adultos surge uma tentativa de integração da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de EJA, com a promulgação do Decreto nº 5.478/2005, que visa atingir os trabalhadores que não conseguem acompanhar o ensino regular. Foi este Decreto que instituiu o PROEJA, só que a oferta era muito centralizada para Instituições Federais. Ele obrigava a oferta de 10% de suas vagas ao Programa, destinada a jovens acima de 18 anos e adultos trabalhadores que já tenham concluído o ensino fundamental.

Como teve muita resistência por parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que ofereciam cursos superiores e ofertar cursos técnicos seria uma função subalterna devido à discriminação com o trabalho manual, foi montada uma equipe para construir um documento. A equipe formada por 30 pesquisadores interessados na EJA, na Educação Profissional e Tecnológica, construiu o *Documento Base* para o PROEJA (MEC, 2007), apresentando embasamento teórico para o Programa.

No entanto, devido a não aceitação por parte de alguns CEFET, EAF e EVUF fizeram o governo rever o PROEJA. Então, alguns ajustes foram realizados e ele foi ampliado para as esferas estaduais e municipais e, em 13 de Julho de 2006, por meio do Decreto nº 5.840/2006, e passou a chamar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Com isto, não só os estudantes do ensino médio, mas do ensino fundamental e de instituições estaduais e municipais podem participar do Programa.

A educação profissional hoje deveria ser pensada com vistas a não restringir para atender o mercado, mas deveria servir para respeitar o interesse do ser humano no mundo do trabalho. Na verdade, a concepção deveria ser para uma formação integral e que fosse oferecida de forma pública, gratuita e com qualidade, tanto para os egressos do ensino fundamental quanto para aqueles que estão fora da faixa etária considerada regular.

A Lei nº 9.394/1996, ou LDB trata da Educação Profissional, juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, ganha sentido no campo educacional a idéia de um “Estado Mínimo” que vai influenciar diretamente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEP). É retomada a discussão sobre a separação entre a formação geral, de caráter humanista, e a formação para o trabalho, de cunho técnico profissional e/ou tecnológico.

3 JUVENTUDE, TRABALHO E QUALIFICAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE

Dentre as questões sociais, o tema juventude torna-se um pilar importante para a formulação das políticas realizadas pelo Estado na conjuntura atual, tanto a nível mundial, quanto especificamente na sociedade brasileira. A inscrição da juventude como questão social no mundo contemporâneo pauta-se em visões distintas desta fase da vida humana: uma visão encara a juventude como um problema, normalmente associado à delinquência, drogas, comportamento de risco; e outra, como uma fase transitória para a vida adulta (IPEA, 2008, p. 09).

Tanto em uma visão como em outra, a questão as políticas públicas para a juventude têm como fim evitar a desordem social e preparar o jovem para tornar-se um adulto ajustado e produtivo. De qualquer forma, a tematização sobre jovem não pode ser desprezada no contexto de ações políticas, sejam de caráter emergencial, seja de caráter estratégico dos governos, por ser cada vez maior o percentual de jovens (na faixa de 15 a 29 anos) em relação ao número total da população (IPEA, 2008, p. 13) e sua maioria, inclusive, em situação de desemprego.

Neste contexto, os organismos multilaterais e agências internacionais, principalmente após o Ano Internacional da Juventude (1985), intensificaram o discurso de investimentos em educação, saúde, qualificação profissional em prol dos jovens (IPEA, 2008, p. 09-10). A realidade brasileira não é muito diferente, pois muito poucas ações federais, antes de 1990, tiveram os jovens como foco principal, sendo estes atingidos por políticas públicas destinadas as demais faixas etárias. Este cenário se altera a partir de 1990, com o surgimento de iniciativas públicas e parcerias entre a rede federal, estadual e municipal e a sociedade civil, que se mobilizaram na tentativa de atender a esta faixa populacional (SPOSITO e CARRANO, 2003 p. 17).

No entanto, a trajetória irregular, marcada por desistências e retomada aos bancos escolares, tem sido registrada nas pesquisas feitas por institutos como o IPEA e a UNESCO, sobre a educação brasileira. Dados como aqueles publicados no texto “*Juventudes Brasileiras*”, divulgados em 2004, pela UNESCO, revelam que, dos jovens do sexo masculino que pararam seus estudos, 42,2% foi para trabalhar e 21,1% do sexo feminino foi por estarem grávidas. Outro dado importante são as idas e vindas à escola: dos jovens que não estudam, 61,6% pararam uma vez de estudar; 20,1% pararam 02 vezes de estudar; e 16,7% pararam 03 ou mais vezes (IPEA, 2008, p. 17).

O fato das tentativas de jovens retornarem várias vezes ao sistema educacional pode revelar uma compreensão da educação como forma de melhoria das condições de vida. No entanto, sua incapacidade de continuar estudando demonstra a fragilidade das políticas públicas voltadas para a educação de assegurar uma trajetória escolar com maior sucesso.

A universalização do acesso a um sistema escolar não preparado para atender a diversidade de alunos, acaba transformando desigualdades sociais em desigualdades nos resultados escolares. Com isto, altos índices de repetência e evasão no sistema educacional, refletem problemas gerados pela sociedade como um todo.

Outra questão ou a mesma questão vista de outro ângulo, é a diferenciação da metodologia de ensino aplicada a este jovem trabalhador. As práticas pedagógicas para jovens e adultos têm se mostrado apenas replicação das metodologias do ensino regular, sem considerar a bagagem de vida e a realidade social do trabalhador-aluno que busca a complementação de seus estudos em horário diferenciado do seu turno de trabalho. Ou seja, docentes que muitas vezes não estão capacitados para adequação de suas aulas a um

determinado estudante com deficiências de aprendizagem nas matérias clássicas como Português, Matemática, Geografia, mas com experiências em outras áreas e vidas marcadas pelo trabalho precoce, pela segregação social e pela miséria.

Muitos jovens trabalhadores buscam formação e complementação de seus estudos nos cursos noturnos, principalmente supletivos. Não é um aluno que trabalha, mas sim um trabalhador que busca a conclusão da sua formação escolar interrompida na luta pela sobrevivência e a necessidade de trabalhar que o forçaram a contínuas idas e vindas à escola.

Neste contexto, as reformas educacionais e as políticas públicas deveriam cumprir a promessa de integração destes jovens na sociedade. No entanto, num sistema capitalista isto se torna impossível, já que neste sistema de relações sociais de produção, a socialização da riqueza e das condições de acesso aos bens e serviços públicos é desigual e excludente por natureza.

Então a juventude brasileira torna-se de grande interesse social no período recente e desafiam o governo a apresentar ações que enfrentem os problemas de aumento populacional, desemprego e precariedade. Analisando a história das ações governamentais, pode-se destacar que as políticas públicas se dividem em quatro períodos distintos:

- a) ampliação da educação e uso do tempo livre (entre 1950 a 1980); b)
 - o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985);
 - c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (1985 a 2000);
 - e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 a 2000)
- (ABAD APUD SPOSITO E CARRANO, 2003, p. 18).

Como consequência disto, vê-se a presença forte de jovens na EJA e em outras políticas públicas direcionadas à população jovem. Apesar de ter equacionado praticamente o acesso de quase a totalidade de crianças no ensino fundamental, não tem sido mantida a qualidade para mantê-las na escola. O insucesso do Ensino Fundamental para os estudantes em idade “regular” causado pelas desigualdades socioeconômicas da sociedade brasileira obriga as crianças a buscarem trabalho e sobrevivência (BOLETIM 16, 2006, p. 06).

Desta forma, são oferecidas “oportunidades” aos jovens que partem do pressuposto de que sua condição de desemprego e precariedade é consequência de sua baixa escolaridade. Por trás desta ideologia se esconde uma pedagogia política que visa educar os jovens para o consenso em torno da idéia de que as reais causas do desemprego e da precariedade não está no sistema capitalista, mas em sua própria forma de encarar a vida. Ofusca-se, assim, as reais causas do desemprego, ao mesmo tempo em que se diminui as responsabilidades do Estado para com este problema.

As formas como os governos vêm a juventude irá determinar quais ações devem serão feitas para acomodar seus anseios ou os anseios dos governantes. Quando é vista como problema para a sociedade, as políticas são assistencialistas, de caráter compensatório e de flagrante cunho repressor. Quando há a compreensão da instabilidade desta fase da vida, são investidos esforços na valorização dos atributos positivos do segmento juvenil (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 19), embora isto não signifique também um rompimento com o caráter assistencialista e compensatório destas políticas, diminuindo-se apenas o caráter repressor, mostrando-se mais adequada ao atual patamar de desenvolvimento social e político da sociedade brasileira.

O fato é que, se na década de 1960 a juventude aparecia como um “problema” por protagonizar uma crise de valores e os conflitos de gerações e comportamentos, nos anos

1970 e 1980, com o movimento de luta contra a ditadura, assim como nos anos seguintes, a juventude foi transformada quase que numa “categoria econômica”.

Na década de 1990, um termo que se tornou usual foi risco social para definir a população jovem. Esta compreensão visa o enfrentamento dos problemas da juventude de forma global, de modo que vários programas (esportivos, culturais e de trabalho) foram criados para o controle social do tempo livre dos jovens, principalmente os moradores da periferia de grandes cidades. Apesar disto, o Governo Federal não teve projetos de vulto no período de 1995 a 2002 para os jovens e também não constam registros sobre a avaliação e o acompanhamento de políticas de juventude neste período (SPOSITO E CARRANO, 2003, p. 21).

Algumas ações de abrangência nacional neste período foram: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem, Programa de Alfabetização Solidária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), Projeto Escola Jovem, Jovem Empreendedor, Prêmio Jovem Cientista do Futuro, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual, entre outros. Mas muitas destas políticas não foram focadas para a juventude, demonstrando assim que faltava consenso sobre a necessidade de políticas específicas para a Juventude (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 22-23).

Torna-se necessário, então, políticas públicas que elevem a escolaridade, profissionalize e integre ao mundo do trabalho estes jovens (e adultos) com uma educação de qualidade, que possuem características próprias, como é possível ver a seguir.

3.1 Trabalho e Juventude

O ingresso no mercado de trabalho é tradicionalmente uma passagem dos jovens para a condição de adultos. Seja esta passagem imposição por conta de uma gravidez inesperada, seja para auxiliar os pais ou por conta de um casamento precoce, seja em busca de independência financeira. No entanto o mundo do trabalho apresenta menores possibilidades de ascensão social do que no período de 1950 a 1970. Atualmente, a maioria dos empregos gerados é de curta duração, com baixa remuneração, sem estabilidade e com transformações tecnológicas que deixam obsoletas determinadas qualificações em pouco tempo. Com isto, os jovens são forçados a aceitar ocupações que muitas vezes não o auxiliam na conquista de sua emancipação financeira, mas apenas são imperativos para sua sobrevivência.

A situação dos jovens no mercado de trabalho é inseparável das condições de suas famílias. Assim, se os pais não conseguem financiar seus estudos, o jovem precisa contar com seus próprios meios ou depende das políticas do Estado. Por isto, nas últimas décadas o crescimento do desemprego entre jovens é um grande problema para os governos e também para a sociedade. Com a falta de emprego, cresce a frustração dos jovens quanto à colocação no mercado de trabalho e, juntamente com outros problemas sociais, amplia-se nas áreas metropolitanas, a pobreza, a violência, o uso de entorpecentes e a criminalidade (IPEA, 2008, p. 46).

Em cidades grandes ou pequenas, o uso e tráfico de drogas aliciam um contingente grande de jovens, tanto para serem usuários, como para serem os funcionários do tráfico. A propaganda ideológica do sistema capitalista mostrada por meio de telenovelas e outros programas que apresentam um padrão de vida de uma classe média alta, que instiga ao consumismo desenfreado e causa ilusão na população de baixa renda para aquisição de um patamar econômico, mesmo que para obtê-lo seja necessário o uso de meios ilícitos.

Por tudo isto, a falta de trabalho para a juventude é considerada um problema social que demanda ações em benefício deste contingente de pessoas que, não tendo recursos próprios, necessitam de assistência pública que garanta sua subsistência (IPEA, 2008, p. 46).

Estas ponderações nos levam a questionamentos do que os últimos governos têm feito para a inclusão de jovens e de como minimizar os problemas gerados pelo desemprego juvenil. Apresentar-se-á a seguir os programas de destaque que fazem parte destas ações governamentais neste campo.

3.2 As Políticas Públicas de Inclusão de Jovens no Brasil

As políticas mais recentes voltadas para a inclusão de jovens têm seu marco em diálogos surgidos a partir de 2004, que propiciaram a instauração da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional da Juventude (CONJUV) e um “programa de emergência” voltado para jovens que estavam fora da escola. Os objetivos destes arranjos institucionais eram: articular ações voltadas para a juventude brasileira, principalmente os jovens de baixa renda; promover os vários grupos de jovens na reflexão de políticas para jovens; e melhoria das condições dos jovens em situação de risco. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) é um exemplo das ações geradas para atender a este segmento da sociedade, objetivando melhorar as chances de inserção de um maior número de jovens no mercado de trabalho (IPEA, 2008, p. 30).

Internacionalmente teve destaque a criação da UNESCO, em 1947, como instrumento de fomento de políticas de educação, que visassem a diminuição do analfabetismo, nos países atrasados. Este organismo multilateral realizou diversas Conferências Internacionais de Educação de Adultos cada 10 ou 12 anos. Nestas Conferências, determinaram-se os rumos que a educação dos países membros deveriam seguir. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda, em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira, em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta em Paris, na França em 1985; a quinta, foi realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997; e sexta, em Manaus, no Brasil, em 2009. Cabe destacar que da V CONFITEA surgiu um documento muito conhecido por educadores do mundo todo que foi a *Declaração de Hamburgo*. Esta declaração atribuía à EJA o objetivo de desenvolver ações para enfrentar as transformações socioeconômicas e culturais do mundo atual. Dentro das prioridades definidas pela *Agenda Para o Futuro*, escritas na *Declaração de Hamburgo*, estava o direito universal à alfabetização e à Educação Básica, como meios de inclusão, acesso e democratização das pessoas, as novas tecnologias da informação e a cultura.

Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU), proclamou a *Década da Alfabetização 2003-2012*, cujo *Plano de Ação* foi entregue para ser coordenado pela UNESCO. Um dos objetivos do Plano de Ação é redução de 50% do número de analfabetos no mundo, que em 2000 chegavam a 800 milhões de jovens e adultos.

As primeiras políticas públicas nacionais voltadas para a EJA iniciaram em 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a CEAA. Sob recomendação da recém criada UNESCO, a alfabetização de adultos foi intensificada, afim de, como o próprio discurso da UNESCO nos coloca: capacitar para o trabalho e incrementar a produtividade para um projeto desenvolvimentista de números países da América Latina, Ásia e África (UNESCO, 2008, p. 21).

Será discutido a seguir sobre alguns dos projetos e programas do Governo Federal voltados para a juventude e também para pessoas adultas.

3.2.1 PROEP

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi uma parceria do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que visava desenvolver ações integradas de educação e trabalho, ciência e tecnologia, articulado com a sociedade. O objetivo era promover a ampliação de vagas e a diversificação de oferta no ensino profissional bem como a seleção de cursos e financiamento de instituições para atender a necessidade de formação profissional (SANTA CATARINA, 2005a, p. 75).

O PROEP financiava ações de estudos de pré-investimento necessários à expansão do Ensino Médio e da Educação Profissional. Financiava projetos escolares que envolviam investimento em reformas e ampliações de prédios, aquisição de equipamentos técnicos-pedagógicos e de gestão, materiais de ensino aprendizagem, capacitação de docentes e pessoal técnico administrativo e contratação de consultorias e terceirizações para realização de estudos nas áreas técnico-pedagógicas e de gestão. Não obstante, algumas exigências eram impostas as instituições para o recebimento dos financiamentos vindos deste Programa. Em 2005 devido a problemas de ordem orçamentária e de metodologia de aplicação e implementação dos projetos o PROEP foi suspenso.

3.2.2 Escola de fábrica

A Lei nº 11.180/2005 instituiu o Projeto Escola de Fábrica, onde o MEC através de parcerias com instituições sem fins lucrativos e com empresas privadas, era ofertado a jovens sem experiência profissional um curso onde a sala de aula era dentro das empresas. Com o slogan “Uma sala de aula em cada empresa para formar jovens profissionais” o Governo Federal alardeava que o Projeto Escola de Fábrica tinham beneficiado 12 mil estudantes no ano de 2005.

Para participar do Projeto Escola de Fábrica os requisitos eram:

- estar matriculado e frequentando o ensino básico ou a EJA (a partir da 5ª série até o 3º ano do ensino médio);
- ter renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo;
- ter a idade entre 16 e 24 anos;
- ter 85% de frequência mensal nas aulas (para poder receber o bolsa-auxílio).

Para a execução do Projeto Escola de Fábrica três instituições eram envolvidas: a) o MEC, que entrava bolsa-auxílio no valor de R\$ 150,00 mensal aos estudantes durante o período do curso; b) a entidade gestora (pública ou privada), que elaborava o material didático para os estudantes, fazia a avaliação dos alunos e fornecia os certificados dos cursos; e c) a unidade formadora, que oferecia alimentação, transporte, seguro de vida e uniforme aos alunos.

O Governo Federal entrava com aporte financeiro e repassava R\$ 30.000 por curso às entidades gestoras (prefeituras, organizações não-governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, fundações, escolas e cooperativas) que poderiam aplicar além do material didático, na capacitação e pagamento dos professores e dos instrutores, consultoria e supervisão, serviços de recrutamento e seleção, áudio, vídeo. As unidades

formadoras (empresas e indústrias) liberam espaços físicos, mobiliário e instrutores para as turmas.

Os cursos oferecidos com duração de 600 a 1.200 horas, eram presenciais e tinham um caráter superficial e os alunos tinham a possibilidade de escolha de 100 cursos, distribuídos em 20 áreas profissionais como corte e costura, agente ambiental e artefatos de madeira. Além do conteúdo profissional, os alunos recebiam formação básica nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e era ofertado também cursos com temas como: noções de ética; cidadania; mundo do trabalho; imagem pessoal; etnia; orientação sexual; saúde; meio ambiente e história regional.

Com a Lei 11.692/2008 que reestruturou o PROJOVEM, o dispositivo legal que sustentava o Projeto Escola de Fábrica foi revogado e o público que era atendido pelo Escola de Fábrica, foi incorporado pelo PROJOVEM, como é possível observar no item a seguir.

3.2.3 PROJOVEM

O PROJOVEM foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, como um programa de âmbito nacional, experimental e emergencial, dado tanto pelo modelo inovador que se propunha, de integração da formação escolar com a formação inicial profissional e ações comunitárias, quanto pela necessidade iminente de atingir um segmento da juventude brasileira que se mostrava à mercê dos danos decorrentes de situações de risco ou, ainda, que não estavam sendo contemplados por nenhuma política vigente.

Portanto, o PROJOVEM apresentou-se como um esforço do Governo Federal, aliado com os interesses de organismos internacionais, de preencher as lacunas criadas por um sistema econômico e social que permite (ou impulsiona) que uma parcela considerável da juventude brasileira se evada da rede de ensino. Além disso, o PROJOVEM se propunha a contribuir com a construção de mecanismos de enfrentamento da realidade de precária vivência a que estão expostos muitos dos jovens brasileiros. Na pesquisa de Pires (2010, p. 37) o PROJOVEM se mostrou como um intrigante objeto de estudo, pois, sendo um programa do Governo Federal, propiciou a partir de uma única linha metodológica a configuração a ser implantada primeiramente em todas as capitais brasileiras e, mais recentemente, em qualquer município com mais de 200 mil habitantes.

A SNJ, vinculada diretamente à Presidência da República, inicialmente foi a responsável pela instituição do PROJOVEM, destinado à: elevação de escolaridade; qualificação profissional; inclusão digital; e ação comunitária. Seu público alvo era jovens entre 18 a 24 anos, sem vínculo empregatício formal, que não concluíram o ensino fundamental, inclusive as pessoas com necessidades educativas especiais. O PROJOVEM se desenvolve nas capitais e demais cidades das regiões metropolitanas, mediante convênios com as administrações públicas dos entes federados (UNESCO, 2008, p.43).

O público-alvo atendido pelo PROJOVEM são pessoas sem emprego, com carteira assinada e que estudaram até a 4ª série do ensino fundamental, mas não concluíram a oitava série, buscando preparar o jovem para o mercado de trabalho. A prioridade é o atendimento a jovens em condições vulneráveis ou em situação de risco social e, geralmente, a família ou mesmo o jovem está ligado a outros programas como bolsa família.

O PROJOVEM adota um modelo de pedagógico integral e acelerado que prevê uma carga horária de 1.600 horas, sendo 75% presenciais e 25% não presenciais. Tem a duração

de 12 meses subdividida em quatro unidades trimestrais, e adota o regime de progressão continuada (UNESCO, 2008, p.43 – 44).

Em 2008, o PROJOVEM foi reformulado e passou a abrigar um amplo conjunto de ações para a juventude, já em curso e promovidas por diferentes esferas do Governo Federal. Alguns programas como Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadão e Escola de Fábrica são exemplos destas ações. Em seu novo formato, o PROJOVEM foi subdividido em quatro subprogramas e colocado sob a responsabilidade de distintos ministérios, obedecendo a uma divisão que não se baseia, efetivamente, com a finalidade do ministério ou secretaria na qual ele está inserido. A saber, os quatro subprogramas do PROJOVEM são: PROJOVEM Urbano; PROJOVEM Campo – Saberes da Terra; PROJOVEM Trabalhador; e PROJOVEM Adolescente – Serviço Sócio-educativo (BRASIL, 2007, p. 01). O PROJOVEM Campo objetiva oferecer a jovens da agricultura familiar, de 18 a 29 anos, a conclusão do ensino fundamental em regime de alternância com os ciclos agrícolas, e esta vinculado ao Ministério da Educação. Cabe destacar também o fato de o PROJOVEM Adolescente – destinado aos jovens de 15 a 17 anos em situação de risco social, independentemente da renda familiar, ou que sejam pertencentes ao Programa Bolsas Família – ser coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, constituindo, segundo expressivo grupo de especialistas, um retrocesso que retoma uma vertente de vinculação entre a educação e a assistência social, que se supunha praticamente superada no país (RUMMERT & ALVES, 2010, p. 523).

O PROJOVEM original, tendo por base avaliações parciais do Sistema de Monitoramento e Avaliação, transforma-se no PROJOVEM Urbano, ampliado para 18 meses distribuídos em três ciclos de estudos, ao longo dos quais os alunos são submetidos a três exames nacionais. É também ampliada a faixa etária de atendimento para os 29 anos. São mantidos os objetivos gerais e a estrutura em três eixos: formação geral, qualificação profissional e ação comunitária, bem como bolsa mensal de R\$ 100,00. As novas metas propostas para essa vertente do Programa situavam-se, em 2008, em 250 mil vagas, pretendendo-se atender um total de 900 mil jovens até o final do ano de 2010, o que constitui meta modesta, considerando-se a amplitude da demanda nacional.

O PROJOVEM Trabalhador está vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, volta-se para jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, que sejam membros de famílias com rendimentos per capita iguais ou inferiores à metade do salário mínimo. Com o objetivo de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de rendimento, enfatiza-se o autoemprego e o empreendedorismo como solução para o desemprego (RUMMERT & ALVES, 2010, p. 523).

Enfim, a proposição do PROJOVEM de inserir os jovens no mundo do trabalho e participação ativa numa sociedade democrática, descamba para uma formação de executores de trabalhos simples. Com isto não há uma mudança estrutural que leve a melhores condições de vida para uma ampla maioria da população, mas dá condições de sobrevivência (ou acomodação) aos indivíduos evitando-se assim as tensões sociais tão indesejáveis pelas classes dominantes.

3.2.4 PROEJA

A concepção do PROEJA traçada no Decreto nº 5.840/2006 deveria ser um marco para a construção de um projeto mais igualitário de sociedade. Sua implementação deveria ir além de um simples programa e possuir objetivos mais ambiciosos de construção de uma

política pública de Estado que realmente atingisse a parcela da população excluída socialmente.

No seu início o PROEJA foi voltado principalmente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Decreto nº 5.478/2005. Já existiam experiências isoladas na rede na educação profissional destinadas a jovens e adultos, muitas vezes excluídos não só da educação profissional técnica, mas também do ensino médio. Mas em sua maioria eram propostas de alfabetização apenas e não tinham um cunho mais profundo de inclusão profissional e aumento da formação. Após a promulgação do decreto que instituiu o PROEJA gerou-se diálogos que levaram a sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos (MEC, 2007, p. 09).

Para atingir a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas e universalizar a educação desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, o PROEJA forçou as EAF, CEFET e EVUF a se envolverem no Programa. Todo o discurso da SETEC/MEC em torno das ações que o Programa deveria seguir aponta para uma formação humana que abarcasse o conhecimento dos processos produtivos e ampliasse a sua compreensão de elementos macro-econômicos e sociais. Infelizmente não foram dadas as condições para que os principais envolvidos no processo fossem preparados para lidar com este público (MEC, 2009, texto em html).

Em seu discurso oficial, o PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e apenas 06 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino para este público, o Governo Federal baixou o Decreto nº 5.478/2005, o primeiro que institui o PROEJA, mas, no ano seguinte, este Decreto é substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que introduziu novas diretrizes que ampliam a abrangência do Programa com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA, além de ampliar a execução do Programa para estados e municípios e organizações do Sistema “S” (MEC, 2009, texto em html).

A partir deste contexto, o PROEJA abriu a perspectiva de uma proposta de integração da Educação Profissional à Educação Básica buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, propondo-se a assumir o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impunha a construção de respostas para diversos desafios, tais como: a) o da formação do profissional; b) da organização curricular integrada; c) da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante; d) da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos, dentre outros (MEC, 2009, texto em html).

De acordo com o Decreto nº 5.840/2006 e com o *Documento Base* do PROEJA, a construção do Projeto Pedagógico Integrado dos cursos oferecidos pelo PROEJA deve contemplar a oferta de cursos nas seguintes formas:

- 1- Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio, na modalidade de EJA;
- 2- Educação Profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de EJA;

- 3- formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de EJA;
- 4- formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de EJA;
- 5- formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de EJA;
- 6- formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de EJA (MEC, 2009, texto em html).

Segundo o que se pode observar no site do MEC, a SETEC desenvolveu a partir de 2006 algumas ações com intuito de contribuir para a implantação do PROEJA, inclusive com debates para a melhoria da implantação e sucesso do Programa. Numa cronologia de acontecimentos é possível ver as ações que iniciaram em 2006, logo em seguida ao Decreto nº 5.840/2006 (MEC, 2006), quando o Governo Federal lançou um convite nacional aos estados e municípios visando o incentivo à oferta do PROEJA nas redes estaduais e municipais de ensino. Os estados da federação que se interessaram pelo PROEJA firmaram convênios para início da oferta no valor de R\$ 2.104.002,10 no total. Dentre os que aceitaram esse desafio, destacam-se o Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins. É possível observar que, inicialmente, a ação não teve mobilização muito grande a nível nacional (MEC, 2009, texto em html).

Já em 2005, logo em seguida ao estabelecimento do Decreto nº 5.478/2005, quando foi instituída a obrigatoriedade da implantação do PROEJA pela Rede Federal de Educação Profissional, o Governo Federal lançou convite nacional aos, à época, denominados CEFET, EAF, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II e EVUF. O objetivo era possibilitar pequenas adaptações nas instalações físicas e capacitação dos professores para a oferta desta nova modalidade de curso. O total de recursos para esta finalidade repassados para as instituições federais na época foi de R\$ 6.026.249,31 (MEC, 2009, texto em html).

Visando capacitar profissionais e produzir conhecimentos para gerar a reflexão e o exercício da integração da Educação Profissional com a EJA, foi lançada a primeira edição do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* PROEJA. Para a primeira ação de capacitação foram destinados aos 15 pólos R\$ 3.734.275,30. Com esta iniciativa, almejava-se a capacitação de aproximadamente 1.400 educadores, gestores e técnicos administrativos (MEC, 2009, texto em html).

Os objetivos da SETEC ao instituir a Especialização PROEJA podem ser sintetizados em três grandes linhas:

- a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA;
- b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA;

- c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem (MEC, 2009, texto em html).

Outro marco no ano de 2006 para o PROEJA foi o lançamento do *Documento Base* (MEC, 2007). Fruto do labor de um grupo composto por alguns intelectuais das universidades brasileiras e técnicos do MEC, esse documento, ao mesmo tempo em que representa as contradições que o Governo Federal da época tinha para acomodar os interesses de vários segmentos da sociedade, ele materializa forte capacidade do governo para construir o consenso em torno de suas proposições políticas, na medida em que este documento expressa a adesão, crítica ou não, de inúmeros intelectuais à sua proposta. Um embate entre ideologias progressistas e conservadores pode ser observado nos textos de diversos documentos de referência do PROEJA, quais sejam: o *PROEJA Técnico/Ensino Médio*; o *PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental*; e o *PROEJA Indígena - Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena*.

Em 2007 foi feita uma chamada pública para de Curso de Formação PROEJA, com carga horária de 120h a 240h. Teve um valor repassado de R\$ 3.661.742,91. Teve 24 projetos aprovados entre instituições federais e estados da federação. O objetivo desta ação era contribuir para a formação de profissionais que, mesmo já possuindo cursos de pós-graduação, quisessem refletir e se capacitar para trabalhar no PROEJA.

A segunda edição do Curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA teve um valor repassado de R\$ 10.624.531,98, sendo atendidos 21 pólos e aproximadamente 3.450 matrículas.

Para incentivar a pesquisa, foram distribuídas bolsas de estudo para produção *stricto sensu* em pesquisas focadas na implantação e desenvolvimento dos cursos de PROEJA. Este projeto, financiado pela SETEC e desenvolvido em parceria com a CAPES visava repassar recursos na ordem de R\$ 100.000,00 durante quatro anos para cada projeto selecionado, totalizando R\$ 3.600.000,00.

O Projeto de Inserção Contributiva elaborado e desenvolvido pela SETEC, tinha o intuito de diagnosticar a situação dos cursos de PROEJA nas escolas da Rede Federal que apresentavam alto índice de evasão. Com isto, durante os anos de 2007 e 2008, o MEC estabeleceu estratégias de monitoramento e avaliação e superação das desistências dos cursistas. As instituições que apresentavam mais problemas eram visitadas e eram apontadas sugestões de melhoria. A consolidação dos dados de 2007 identificou que as principais causas da evasão são as questões relacionadas à área pedagógica como o currículo, forma de avaliação, falta de um coordenador no curso, a proposta pedagógica do curso que muitas vezes desconsidera a especificidade do estudante (MEC, 2009, texto em html).

O número de matriculados em 2008 para os cursos de formação PROEJA foram de 6.431 estudantes, sendo o valor total destinado para estes cursos estimado de R\$ 4.886.138,32 em investimentos. Já para a terceira edição do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA, o valor repassado foi de R\$ 8.975.288,19, tendo aumentado o número de pólos para 33 e tendo aproximadamente 3.794 matrículas.

Como os estudos da inserção contributiva apontou para a questão financeira dos estudantes como uma causa bem forte de evasão, a partir do ano de 2008, tendo em vista a contribuição para a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA das instituições federais, a SETEC ampliou o recurso já descentralizado para atendimento ao estudante carente da educação profissional. Por meio de descentralização às escolas, todo o estudante

carente dos cursos PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material). O investimento do Governo Federal foi de R\$ 4.815.700,00 para atendimento a 7.152 estudantes.

Segundo discurso oficial, esta assistência estudantil a estudantes do PROEJA foi avaliada pela SETEC. Dos 2.678 estudantes que responderam ao questionário enviado pela SETEC, 2.508 responderam que concordam que a Assistência Estudantil ajuda a resolver algum problema financeiro que limita sua ida à escola (MEC, 2009, texto em html).

Outra constatação do Projeto de Inserção Contributiva foi a dificuldade de diálogo intrainstitucional entre as escolas federais para a resolução dos problemas do PROEJA. Assim, a SETEC descentralizou recursos para a promoção de encontros micro-regionais para troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos: estudantes, educadores, educadores gestores. A estes encontros, chamaram-se de *Diálogos PROEJA*. Os objetivos propostos pelo Projeto de Inserção Contributiva para estes *Diálogos PROEJA* eram:

1. facilitar, motivar e estimular a troca de experiências;
2. discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios pedagógicos do PROEJA na micro-região;
3. apresentar e expor os trabalhos da especialização PROEJA;
4. apresentar e expor os trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA CAPES/SETEC;
5. integrar várias ações PROEJA realizadas nas instituições federais;
6. divulgar o PROEJA para estados, municípios e entidades interessadas;
7. viabilizar o encontro dos estudantes PROEJA da micro-região.

Foram realizados 14 *Diálogos PROEJA*, totalizando um repasse de R\$ 427.944,71 e a SETEC indicava ampliação de recursos para esta ação devido ao aparente sucesso desta entre os Institutos Federais.

Em 2009 ocorreu a quarta edição do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA. Com um recurso investido de R\$ 7.632.802,12, tendo o mesmo número de pólos do ano anterior, ou seja, 33 pólos, e 2.789 matrículas.

Em 08 de abril de 2009, a SETEC publicou o Ofício Circular nº GAB/SETEC/MEC, que tinha como objetivo central apoiar, por intermédio das instituições da RFEP, a implantação de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) integrados ao ensino fundamental, na modalidade da EJA, em municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais. O total de recurso investido nesta ação foi na ordem de R\$ 16.219.231,28 para uma oferta de 11.224 matrículas (MEC, 2009, texto em html).

Os embates travados na sociedade para o sucesso destas ações, tanto no PROJOVEM, como na Escola de Fábrica, assim como no PROEJA, precisam de um aprofundamento quanto às forças políticas que se chocam. Interesses de classes movimentam as ações que beneficiam ou não determinados indivíduos. A seguir, será contextualizada a EJA e estes embates na política nacional e as influências de forças externas no campo educacional.

3.3 EJA e Política Pública de Inclusão de Jovens

O sistema de ensino básico brasileiro é descentralizado, sendo os estados e municípios que mantêm as redes escolares que acolhem a maior parte dos estudantes jovens e adultos. O eixo centralização-descentralização das políticas educativas tem sido a tônica na EJA desde a extinção do MOBRAL em 1985, passando pela Fundação Educar, pelo PAS, pelo Brasil Alfabetizado e outras (UNESCO, 2008, p. 38).

A EJA é uma modalidade da Educação Básica que indica a necessidade de atendimento devido às características do público-alvo que ela tende a servir. O educador de jovens e adultos deve compreender o meio que o educando vive para através do conhecimento de sua realidade motivá-lo em seu processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, os fatores sócio-econômicos vêm excluindo milhões de brasileiros do direito de apropriação do conhecimento na instituição que deveria socializar o saber sistematizado – a escola (SANTA CATARINA, 2005a, p.77). Só a partir da Constituição de 1934 é que aparece referência sobre a EJA. Apesar de não ter gerado muitos frutos com políticas públicas efetivas e duradouras, foram a semente para que, em 1947, como já foi dito anteriormente, houvesse iniciativa pública visando o atendimento deste segmento da população. A Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, foi resultado do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. No entanto, a visão que se tinha era que o analfabeto era culpado por sua pobreza e do não crescimento do país. Esta política visava, e ainda hoje é utilizada para culpabilizar a vítima, ou seja, não são as desigualdades sociais e a sociedade excludente que tem problemas, mas sim o indivíduo que não é capaz, “mesmo formado”, de se empregar.

Na década de 1950 e 1960, com as idéias do educador Paulo Freire, houve grande movimentação na alfabetização de adultos. Um grande número de pessoas sem saber ler e escrever incentivaram este educador a promover vários movimentos de educação e cultura popular de alfabetização.

Com o golpe militar de 1964, as iniciativas de educação popular e educação de base foram suprimidas. Criou-se a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) e em 1968 o MOBRAL. Este tinha financiamento próprio, não necessitando de verbas governamentais e a finalidade era alfabetizar a população das periferias urbana e rural.

A Lei nº 5.692/71 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional incentivava para que os adultos fossem além da alfabetização.

Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que visava que estados e municípios assumissem sozinhos o supletivo de primeiro e segundo graus. A EDUCAR passou a fazer parte do Ministério da Educação, mas teve curta duração porque em 1990, o governo Collor extinguiu-a, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções (SOARES *apud* MEC, 2007, pg. 46).

O governo apesar de sinalizar com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no governo Itamar Franco o extinguiu, ficando a vacância de uma política de alfabetização para Jovens e Adultos no Brasil (SOARES, 2007, p. 46).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 ou LDB voltou-se a refletir sobre o ensino de adultos. O que se denominava Ensino Supletivo, passou a ser chamado de Educação de Jovens e Adultos. A partir daí, vários programas começaram a surgir. O PAS, que visava a alfabetização em cinco meses; o PRONERA, que atendia jovens e adultos do meio rural; o PLANFOR, financiado pelo Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), que atendia a trabalhadores do campo e da cidade e promovia cursos de habilidades básicas.

Devido às pressões de entidades internacionais como a UNESCO, o governo pôs em prática o PNE, que visava erradicar o analfabetismo, treinar imensos contingentes de jovens e adultos para inserção imediata no mercado de trabalho e oportunizar a educação continuada aos trabalhadores (DAKAR *apud* MEC, p. 48).

Para englobar todos os níveis da Educação Básica, o MEC priorizou a implantação do FUNDEB em 2006¹⁵. Esse fundo pretendia diminuir a diferença entre os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

3.4 A Importância da Profissionalização de Jovens e Adultos

O Brasil vive atualmente um período com altos índices de desemprego devido à extinção de postos de trabalho e à precarização do setor produtivo. O aumento do trabalho informal, dos investimentos em incentivo ao trabalho informal sob a desculpa de promover o empreendedorismo, além das tentativas de legalização por meio da condução ao *status* de contribuinte de vendedores ambulantes em barracas de cachorro quente, venda de balas em sinais de trânsito, transporte clandestino de passageiros em veículos sem autorizações, isto sem mencionar no uso da força de trabalho em atividades ilegais como o tráfico de drogas e de armas, como a exploração sexual, fazem parte do cotidiano em grandes e pequenas cidades pelo Brasil.

No modelo neoliberal implantado mundialmente, surgem novas perspectivas do mercado de trabalho fundamentadas no processo de reestruturação dos meios de produção, com novas formas de gestão organizacional e o surgimento de tecnologias fizeram emergir novas relações no mundo de trabalho. Além disto, surgiram diversos tipos de relações trabalhistas que configuram o desemprego estrutural: trabalho informal, temporário, domiciliar, terceirizado, sub-contratado e outros.

O desemprego ou o trabalho informal, para uma família, significa uma má condição de vida que limita as opções de lazer, de alimentação e de vestuário. Isto gera também a precarização nas relações trabalhistas, com aumento do trabalho sem carteira assinada, o aumento da jornada de trabalho, a entrada precoce na vida laboral.

A qualificação profissional ganha maior importância devido à perspectiva de introduzir no currículo do trabalhador novas tecnologias e ilusões de ascensão no mercado de trabalho. Um profissional mais capacitado e mais flexível pode adaptar-se a novos programas de computador, a novas máquinas e a novas estruturas hierárquicas no interior das empresas. Assim, trabalhadores polivalentes podem deslocar-se de funções, setores ou atividades causando o mínimo de impacto para a empresa.

No entanto, no processo de reestruturação produtiva, o desemprego atinge índices alarmantes e boas condições de trabalho são exceções. O tráfico de drogas que envolve tanto usuários quanto trabalhadores do tráfico, em sua maioria jovens, tem transformado a vida de muitas famílias um caos. Surgem então os sinais de alerta que indicam a necessidade de intervenção do sistema para que a ordem social seja novamente estabelecida e que tudo se acomode. Se não é possível acabar com o desemprego, condição estrutural do estágio atual do desenvolvimento do capital, pelo menos é preciso acionar medidas para educar a sociedade para conviver com esta situação e manter a coesão social.

Por outro lado, as facilidades e a rapidez dos cursos de formação geram um excedente de força de trabalho. Assim, com um maior contingente de pessoas buscando a

¹⁵ Até 2006, o Brasil foi regido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), que englobou apenas as oito séries do Ensino Fundamental, estudantes na faixa dos 7 aos 14 anos de idade.

formação profissional e o aumento de profissionais qualificados, começam a aumentar o quadro de reservas, podendo o capital escolher os mais adaptáveis. Com isto, a simples qualificação não garante a ocupação nos postos de trabalho e o trabalhador fica transitando ora entre o trabalho com carteira assinada, ora com o trabalho precário e ora sem trabalho. Nas palavras de Bortolotto (2008, p. 12):

A sociedade caracterizada pelas relações flexibilizadas do trabalho, e expressivo grau de desemprego necessita de uma alternativa para jogar para o sujeito a responsabilidades das contradições do sistema. É o sujeito que não possui os conhecimentos requeridos pela modernidade, qualificação profissional.

Então, o sujeito que não possui as competências necessárias, mesmo que tenha buscado capacitação, pode não ser absorvido pelo mercado. Com isto, o trabalhador se torna conformado e passível a aceitar os novos padrões de exploração do capital.

3.5 A Razão da “Integração” da EJA com Educação Profissional

No atual contexto histórico e político, a Educação Profissional vem sendo apontada como absolutamente indispensável para qualquer estratégia de desenvolvimento. É um elemento estratégico para a construção da cidadania e para inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho. Sua complexidade é grande, pois não se restringe a um conhecimento linear, onde o cidadão é treinado para a empregabilidade e nem uma visão reducionista que objetiva a preparação para execução de tarefas instrumentais (SANTA CATARINA, 2005a, p. 68).

Entender a relação trabalho-educação tem sido objeto de diversos estudos, devido às complexificações das estruturas sociais na atualidade. O mundo do trabalho, através de uma ideologia neoliberal, exige um trabalhador de novo tipo, com novas competências (capacidade de pensar, decidir, trabalhar em equipe, estar enquadrado em processos de qualidade total) que exigem uma mudança no modelo de formação profissional.

O que não se pode desconsiderar é que este discurso de formação do trabalhador vem carregado da idéia de “trabalhador competente”, “formação polivalente e flexível”, “qualidade total”, “empregabilidade” e “empreendedorismo”, que são fetiches das novas relações sociais capitalistas, cuja função maior é obscurecer e complexificar os seus fundamentos (Cf.: FRIGOTTO, 1998, p. 47).

No bojo de um movimento de ajuste neoliberal se manifesta também no campo educativo e de formação profissional, revitalizando e a Teoria do Capital Humano. Portanto, é necessário atenção aos discursos e propostas de políticas voltadas para educação profissional, tentando compreender a quem realmente se está beneficiando. É necessário o entendimento dentro dos limites políticos e econômicos do atual contexto histórico.

Sob a égide da ideologia neoliberal, a educação, como um instrumento utilizado pelos agentes do grande capital, é considerada uma mercadoria a ser adquirida, portanto sujeita as regras da livre iniciativa e concorrência do mercado. Se o Estado não for o mediador das relações sociais e não coibir a voracidade escravizante do mercado capitalista, a educação se tornará apenas formadora de mão-de-obra necessária para a escravidão do cidadão e não “libertadora” como observa Paulo Freire. A Educação Profissional, por consequência deve ser encarada como um processo de construção social, transmitindo bases científicas e instrumentais, no entanto sem esquecer o indivíduo e seus valores humanos.

No capítulo a seguir será demonstrado que o IFC-Sombrio não parece ter compreendido esta forma de integração, pois as ações que envolveram o PROEJA, não despertaram uma procura expressiva por parte de jovens e adultos para as turmas que ocorreram no âmbito de PROEJA na instituição.

4 A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO IFC-SOMBRIO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos através da pesquisa realizada em 2010, visando esclarecer como foi implementado o PROEJA no IFC-Sombrio pelos gestores e quais as ações que norteiam este Programa. Baseia-se no pensamento explicitado através de questionários e de entrevistas nas quais os envolvidos na gestão e na docência das duas turmas do Curso Técnico em Informática no âmbito do PROEJA expõe seus pontos de vista. Além destes instrumentos o estudo da literatura a respeito dos assuntos que envolvem a EJA, a análise dos documentos gerados pelo Governo Federal e pelo IFC-Sombrio, juntamente com a observação não participante foram determinantes para a análise das respostas que desencadearam as indagações sobre o tema. Sendo o grupo de gestores os principais divulgadores do PROEJA para a comunidade na qual o IFC-Sombrio está inserido, é importante compreender o que eles pensam e como são planejadas as ações nas questões que envolvam a adesão de pessoas que não terminaram seus estudos em idade regular e que desejam fazer um curso técnico paralelo a formação escolar.

Para determinar como ocorreu o processo de implementação do PROEJA no IFC-Sombrio, se torna necessário voltar ao segundo semestre de 2006 quando os gestores do IFC-Sombrio receberam da SETEC a imposição de implantar o PROEJA. Na época iniciaram-se as movimentações visando atender a obrigatoriedade de execução do Decreto nº 5.840/2006, conforme seu “Art. 2º: As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007”. De modo geral, isto veio como uma medida bastante perturbadora não somente para o IFC-Sombrio, mas para a grande maioria das escolas da Rede Federal de Ensino conforme Santos (2007, p. 252) e também conforme revelam as declarações recebidas por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa e que serão descritas na sequência deste trabalho.

No item a seguir serão apresentados alguns dados sobre o os sujeitos investigados, isto para que se tenha uma visão de quem se envolveu nas ações de implantação e execução do PROEJA no IFC-Sombrio.

4.1 Campus Sombrio e os Sujeitos Investigados

Para atingir os objetivos deste estudo a referência empírica foi a implantação de duas turmas de PROEJA no IFC-Sombrio. Durante a implantação de uma e de outra turma, teve mudança na equipe gestora em função de processo eleitoral. Isto é destacado para mostrar que as ações da primeira gestão tiveram interrupção e que a nova gestão que assumiu deveria retomar os conceitos e compreender as propostas do MEC para o funcionamento do PROEJA. O grau de envolvimento com o PROEJA, tanto de uma quanto de outra gestão, foi determinante para o sucesso ou insucesso deste Programa na instituição.

O propósito foi aplicar os instrumentos de coleta de dados a todo o universo de sujeitos envolvidos ou com docência ou com a gestão do PROEJA do IFC-Sombrio. A este público alvo da pesquisa que são os docentes e técnicos administrativos envolvidos com o PROEJA, foi aplicado dois instrumentos de pesquisa: a) questionário aplicado aos docentes envolvidos nas aulas do curso de PROEJA, aos docentes envolvidos na gestão do IFC-Sombrio e a equipe pedagógica; b) entrevista aplicada aos gestores das duas turmas de PROEJA.

O questionário, num total de 21 questões (apêndice 01), sendo 14 perguntas fechadas, 05 abertas e 02 mistas (abertas e fechadas) foi aplicado a todos os envolvidos na docência, na gestão e na equipe pedagógica da primeira e segunda turma do Curso Técnico

em Informática – PROEJA. No total foram 15 envolvidos nas duas turmas de PROEJA sendo: 02 técnicos administrativos na equipe pedagógica; 03 docentes envolvidos com aulas para o curso do PROEJA, mas que não trabalharam como gestores; 04 docentes envolvidos com aulas nas turmas de PROEJA e envolvidos com a gestão, sendo na coordenação do curso, sendo no Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE), na Coordenação Geral e Ensino (CGE) ou como Pesquisador Institucional; e 06 docentes que não ministraram aulas para as turmas do PROEJA e estavam envolvidos com a gestão, sendo na direção geral da instituição, sendo na DDE, sendo na CGE ou na supervisão pedagógica.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi à entrevista que continha inicialmente um roteiro de 14 questões (apêndice 02) e que durante a sua aplicação desmembrou-se em outras dependendo das respostas dos sujeitos investigados. As entrevistas foram realizadas com 07 sujeitos responsáveis pelas ações relacionadas ao curso PROEJA, tanto da primeira quanto da segunda turma, sendo: 02 diretores gerais, 02 diretores do DDE, ao coordenador de ensino da primeira turma, a supervisora pedagógica da primeira turma e a coordenadora do curso de informática.

No quadro 01 os sujeitos pesquisados são listados e, no intuito de preservar suas identidades verdadeiras, eles serão identificados aqui pelos seguintes pseudônimos:

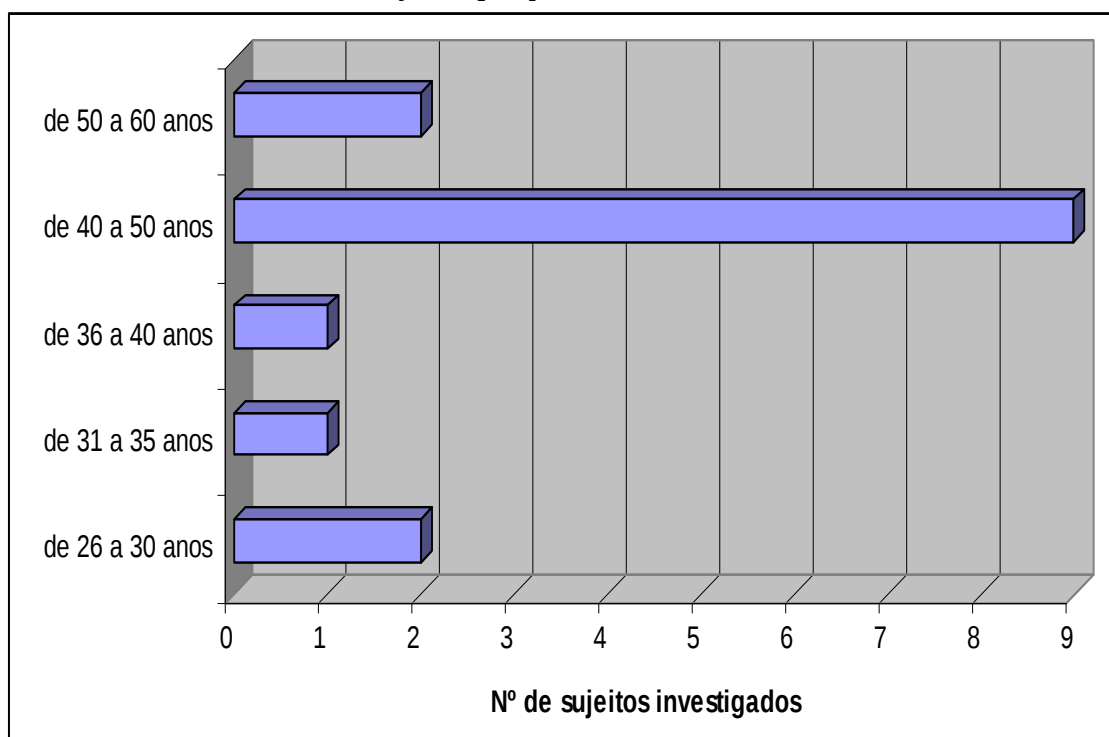
Quadro 01. Sujeitos da Pesquisa – docentes e técnicos envolvidos no PROEJA do IFC-Sombrio. 2010.

	1ª Turma	2ª Turma
Docentes	Profª. Maristela Firmino	Profª. Maristela Firmino
	Prof. Jair Oliveira	Prof. Jair Oliveira
	Prof. Jorge Silveira	Prof. Jorge Silveira
	Prof. Vitor Alencar	Profª. Maria Alice Sertório
	Prof. Márcio Martins	Prof. Marcos Ribeiro
Equipe Pedagógica	Profª. Marta Santiago	Profª. Marta Santiago
	Profª. Cecília Marques	Tec. Adm. Carla da Costa (pedagoga)
		Tec. Adm. Marcelo Loreiro (pedagogo)
Gestores Administrativos	Prof. Ricardo Moura (Diretor Geral)	Prof. Artur Meneses (Diretor Geral)
	Prof. Mateus Magalhães (DDE)	Prof. Márcio Martins (DDE)
	Prof. Roberto Soares (CGE)	Prof. Jorge Silveira (CGE)

Fonte: Elaboração própria.

Apresenta-se a seguir as informações obtidas a partir dos instrumentos aplicados que permitem uma rápida caracterização do conjunto dos sujeitos pesquisados. Inicialmente a idade dos sujeitos investigados concentra-se principalmente na faixa de 40 a 50 anos conforme demonstradas no gráfico 01:

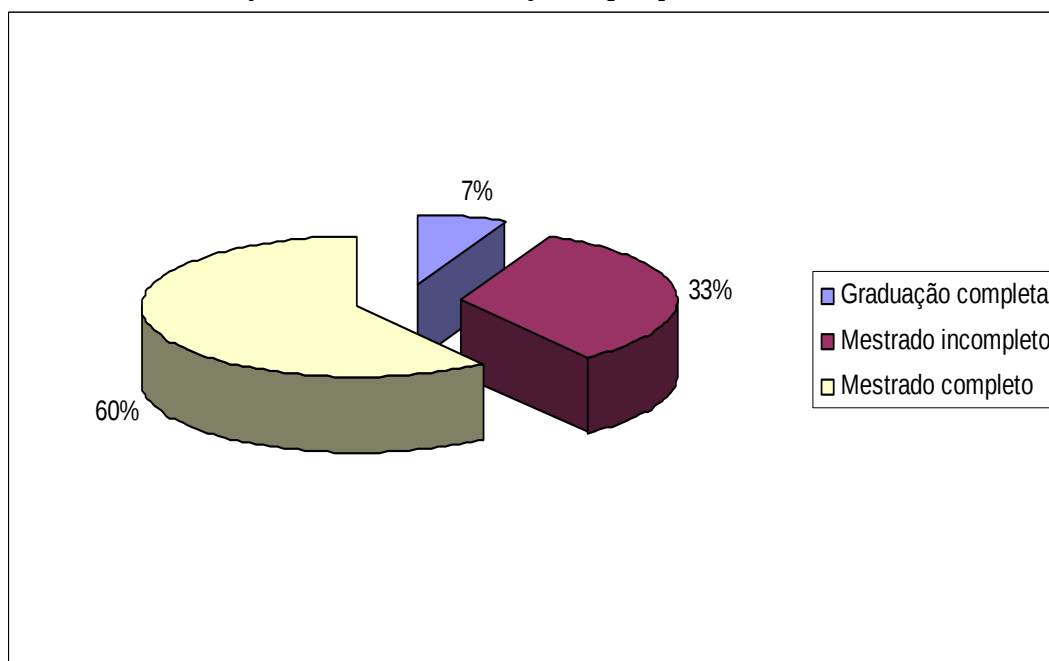
Gráfico 01. Faixa etária dos sujeitos pesquisados. 2010.



Fonte: Secretaria escolar. Elaboração própria.

Quanto à formação acadêmica dos pesquisados verificou-se que: 01 sujeito pesquisado tinha graduação; 09 tinham mestrado completo; e 05 estavam realizando mestrado e ainda não tinham finalizado na época da aplicação dos instrumentos de pesquisa conforme o gráfico 02 demonstra:

Gráfico 02. Formação Acadêmica dos sujeitos pesquisados. 2010.



Fonte: Secretaria escolar. Elaboração própria.

Quanto a graduação os sujeitos pesquisados responderam que: 06 são da área de Informática; 02 são da área de Pedagogia; 02 são da área de Letras; 03 da área de Biologia, 01 de Educação Física e 01 de Agronomia.

Na época de implantação da primeira turma do Curso Técnico em Informática do PROEJA em 2007, 05 sujeitos investigados não faziam parte do quadro funcional do IFC-Sombrio. Sendo assim, a maioria dos envolvidos no PROEJA atualmente não teve participação das discussões a respeito do Programa na sua fase inicial e durante a aplicação do questionário se mostraram reticentes ao responder algumas questões pertinentes ao tema.

4.2 Demandas Regionais e Locais para o PROEJA

Durante o processo de implantação das duas turmas de PROEJA no IFC-Sombrio, não foi feito um trabalho de pesquisa mais profundo na tentativa de percepção da realidade regional. A urgência na execução do Decreto nº 5.840/2006 que obrigou as Escolas Agrotécnicas Federais a oferecer a formação profissional integrada ao ensino médio de pessoas jovens e adultas foi uma das argumentações para que tal pesquisa de demanda não fosse feita. Com isto, perdeu-se a oportunidade de averiguar as reais necessidades locais que realmente atendesse ao público que o PROEJA deveria atender.

Percebe-se na fala dos pesquisados que mesmo tendo a necessidade de estudar os arranjos produtivos locais e montar um PROEJA voltado para as necessidades regionais, isto nunca ocorreu. Toda a confecção do Plano de Curso (Cf.: EAFS, 2007) foi realizada internamente dentro de salas de reunião do IFC-Sombrio, com os docentes e os gestores.

Cogitou-se na época de implantação do PROEJA, durante as reuniões dos docentes e gestores, em algumas áreas como na qual o Programa poderia ser realizado, tais como na agroindústria ou na agropecuária, já que a região onde IFC-Sombrio está inserido é eminentemente agrícola e o Campus ter vocação para a área agropecuária desde sua fundação. Ao cogitar a área de agropecuária ou agroindústria argumentou-se, por exemplo, que público poderia demandar por este curso? O público trabalhador rural da região seria um deles. No entanto, algumas questões foram levantadas: como seria fazer um curso de agropecuária ou mesmo agroindústria no horário noturno, já que as aulas práticas necessitam da luminosidade do dia para serem realizadas? Como seria o deslocamento destes estudantes já que a unidade sede fica a 16 km da cidade de Santa Rosa do Sul e 26 quilômetros da cidade de Sombrio? Isto demandaria disponibilizar transporte para eles. Caso não fosse possível isto, o aluno teria que arcar com as despesas de deslocamento e seria um empecilho a mais para eles frequentarem o curso. Havia a hipótese de realizar as aulas no período noturno e as práticas aos sábados no período diurno. Foi levantada a questão dos agricultores trabalharem também aos sábados neste período, portanto, descartaram-se as possibilidades de ser nestas áreas.

Houve falas, em algumas reuniões pedagógicas, em que se cogitava até mesmo no ramo calçadista, mas não teve apoio por não ter docentes qualificados na instituição e nem tradição nesta área. Com os prazos quase esgotados para cumprimento do Decreto 5.840/2006, não havia um consenso de qual área poderia ser implantado o PROEJA.

Após várias reuniões onde era debatido qual a área e de que forma seria ofertado o PROEJA chegou-se a conclusão de que: seria na área de informática e a forma seria não-integrada (ou concomitante) articulada com os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) das cidades de Santa Rosa do Sul e Sombrio.

A definição da área de informática, segundo os entrevistados deu-se devido a alguns fatores: interesse da Prefeitura Municipal de Sombrio em abrir um curso de informática em um prédio, como já foi mencionado no capítulo 01, onde abrigava a CFR; disponibilidade de professores de informática já que os cursos regulares de informática que eram ministrados na unidade sede estavam terminando e havia necessidade de criar turmas novas de informática. O fato também de poder trabalhar em uma unidade urbana sem “ter o desgaste do deslocamento” (Prof^a. Maristela Firmino) até a unidade sede, já que os docentes residiam em sua maioria nas cidades de Araranguá, Sombrio ou Turvo, foi um atenuante. Além de tudo isso, a equipe de informática sempre foi a pioneira no enfrentamento de desafios conforme as palavras dos entrevistados:

Nós fomos meio que os pioneiros de ter vindo pra cá, né? Apesar das condições que não eram as ideais, porqueeee... o ambiente não tava funcionando. Cabe lembrar que não tinha nenhuma estrutura pedagógica para apoiar a gente. Seja de pessoal, seja de material. Ou seja seee... Faltasse água você tinha que ver se não tinham roubado o motor¹⁶ da água.[...] O grupo de Informática dentro do Instituto ele tem esta característica assim. Ele tem abraçado as... As inovações e tem sido um grupo que sempreeee... Assim... Tentou cumprir com sua parte. E foi um grupo que acho que cabe destacar, que sempre trabalhou com uma carga horária bem... Bem... Relativamente bem... Bem alta em relação talvez aos outros grupos de professores dentro do Instituto (Prof^a. Maristela Firmino).

Eu tenho a impressão de que... Naquele momento era mais fácil trabalhar com os professores de informática pelo perfil do que, por exemplo, com uma área enfim... Extremamente clássica e fechada como agropecuária, né? Implantar estas modificações todas numa área como esta seria muito mais difícil do que foi com informática. Então encaramos mais esta (Prof. Márcio Martins).

Com a definição da área de informática os professores do ensino técnico agrícola se afastaram, deixando apenas para os professores de informática e a coordenação e supervisão pedagógica a montagem dos documentos como: plano de curso, grades de horários dos alunos e as disciplinas a serem ministradas pelos professores.

Foi escolhida a forma não-integrada ou concomitante de ensino, articulada com o sistema estadual de ensino supletivo, o NAES. Apesar de o Decreto nº 5.840/2006 ser bem enfático sobre a preferência por fazer o ensino técnico integrado ao ensino médio dentro da mesma instituição, foi à maneira como se viabilizou a implantação do PROEJA no IFC-Sombrio. A escolha desta forma de articulação deu-se devido a fatores como: a quantidade de horas dos professores do ensino propedêutico ser muito alta, portanto poderia sobrecarregá-los e já outra questão é que o Plano de Curso de Informática visava estudantes oriundos do NAES, ou seja, com concomitância externa.

Quanto à forma de divulgação para os então futuros estudantes do PROEJA, pelo que foi possível identificar nas entrevistas, foi realizada das seguintes formas: divulgação na rádio local sobre o Programa e dos benefícios para aqueles estudantes que necessitassem de uma formação profissional juntamente com formação propedêutica; propaganda em jornais da região enfatizando também os benefícios do PROEJA para o seu público-alvo;

¹⁶ A pessoa entrevistada refere-se ao fato de que a disponibilidade de água para o prédio era realizada através de bomba d'água e não pela companhia de fornecimento de água e esgoto local. Por muitas vezes o motor foi roubado por meliantes que possivelmente moravam em um bairro próximo.

visitas as unidades de EJA da região para despertar o interesse pela formação profissional de Jovens e Adultos que não o fizeram na idade considerada regular; convênio com a Prefeitura Municipal de Sombrio a fim de capacitar funcionários municipais que tinham interesse em uma formação profissional.

Cabe informar que para viabilizar a primeira turma de PROEJA, houve um convênio realizado entre a Prefeitura e a Escola. Este convênio previa a doação por parte da Prefeitura Municipal de Sombrio de um ambiente com salas para instalação do laboratório de informática e funcionários de apoio para a limpeza e manutenção da rede de informática. Em troca o IFC-Sombrio se responsabilizava por toda a parte pedagógica, de formação e certificação, além do corpo docente e materiais didáticos necessários.

4.3 Impacto do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 no IFC-Sombrio

A necessidade de implantação do PROEJA no IFC-Sombrio, comunicada no segundo semestre de 2006 pela direção escolar em uma reunião pedagógica, trouxe para a supervisão escolar da época e pelos docentes da instituição um misto de medo e ansiedade no cumprimento do Decreto nº 5.840/2006.

O Decreto nº 5.840/2006 trazia uma inovação que era o trabalho com a EJA e também prazos para sua execução. A princípio os dirigentes não sabiam como proceder para a implantação, nem a área em que o PROEJA poderia ser destinado. Não havia informações suficientes além de materiais impressos vindos da SETEC, mas que passavam apenas a orientações ideológicas do Programa (Prof. Artur Meneses). Isto gerou um misto de medo e apreensão. Nas palavras de alguns dos entrevistados é possível perceber isto:

[...] o principal impacto que deu foi assim... O medo de fazer uma coisa diferente, que não se tinha receita de como fazer; de que a gente não tinha como medir quais seriam os resultados porque não tínhamos modelos entãão... Assustou um pouco sim no início e por isto talvez a gente tenha protelado ao máximo (Profª. Maristela Firmino).

Foi um impacto, porque a gente não tinha assim... Esse... essa experiência. Nunca trabalhamos, né? Com alunos, ééé... Adultos, da EJA. [...] a nossa trajetória sempre foi com alunos adolescentes. [...] os professores ficaram bastante apreensivos (Prof. Roberto Soares).

O fato de o Decreto nº 5.840/2006 ter sido uma imposição trouxe resistências dos gestores e docentes e protelou-se ao máximo o cumprimento do Decreto nº 5.840/2006. “Até por desconhecer com profundidade as questões conceituais do PROEJA” [...] “como a instituição via o seu entorno” (Prof. Márcio Martins). Outra afirmação é a de que “tudo o que é novo angustia ele... Ele amedronta” “Por não ter sido totalmente esclarecido ele foi impactante” (Profª. Cecília Marques).

As experiências anteriores do grupo de docentes do IFC-Sombrio eram com estudantes que concluíam a 8ª série, em idade considerada regular de estudo ou no máximo jovens e adultos que já tinham o ensino médio e frequentavam apenas o ensino técnico, na modalidade subsequente (Prof. Roberto Soares). O Decreto nº 5.840/2006 forçou o IFC-Sombrio a olhar uma clientela que antes não era percebida e nem atendida pela instituição.

As resistências dos professores puderam ser sentidas pelas indagações feitas quanto à área de implantação, local, o tipo de público, se haveria ou não demanda. Nas reuniões pedagógicas discutia-se em qual área poderia ser implantado o PROEJA. Alguns debates e argumentações foram levantados a fim de definir a área, no entanto, nenhuma pesquisa foi

realizada com a comunidade local para buscar subsídios que embasasse uma escolha vinda das necessidades regionais para formação de Jovens e Adultos (Prof. Márcio Martins).

Dentro do corpo docente do IFC-Sombrio alguns concordam com o PROEJA. Outros argumentam que não deveria estar sobre os cuidados da Rede Federal de Ensino. Mas, de qualquer forma, o Programa “modificou a forma como a instituição encarava o seu entorno” (Prof. Márcio Martins), onde, por conta do Decreto nº 5.840/2006, passou-se a discutir sobre questões como inclusão e a forma de oportunizar que pessoas marginalizadas no processo educacional pudessem se incluídas e como a instituição poderia trabalhar em prol deste público que não teve oportunidade de formação na idade regular (Prof. Márcio Martins).

4.4 A (dês) Qualificação Docente para a EJA

As questões respondidas no questionário pelos docentes e a equipe pedagógica indicam claramente a necessidade de capacitação dos educadores para atender ao público diferenciado do PROEJA. Os entrevistados deixaram claro que não teve envolvimento do Governo Federal para capacitar e formar docentes e gestores que compreendessem as necessidades deste público específico nem na época da implantação da primeira turma nem da segunda turma.

Apesar de reuniões em Brasília e Florianópolis onde os gestores receberam as argumentações sobre a importância do PROEJA para pessoas que não tiveram a oportunidade de formação na idade apropriada, não teve formação ou capacitação que preparasse os docentes e gestores do IFC-Sombrio na implantação do PROEJA para trabalhar com este público específico.

No entanto, desde o início da sua implantação a SETEC negligenciou o fato de que a capacitação de docentes do IFC-Sombrio poderia ser determinante para o sucesso, ou não, do Programa dentro da Instituição.

Os entrevistados foram unânimes ao declarar que nem a antiga EAFS, nem o IFC-Sombrio, nem o MEC e nem a SETEC promoveram qualquer capacitação aos docentes e gestores a fim levar o PROEJA ao sucesso almejado pelo Decreto nº 5.840/2006 conforme se pode ver a seguir:

[...] em nenhum momento nós fomos chamados para qualquer tipo de capacitação que fosse, de preparação ou execução ou depois de análise das turmas que já haviam sido... Sido trabalhadas. Em nenhum momento teve qualquer tipo de capacitação por parte do Instituto ou da antiga Escola Agrotécnica (Prof^a. Maristela Firmino).

O mais próximo de uma capacitação citado pelos entrevistados, foi à presença dos gestores (diretor de desenvolvimento educacional e coordenador geral de ensino) em reuniões em Brasília. Nestas ocasiões foi exposta a importância do PROEJA e a oportunidade para formação profissional de pessoas que não tiveram possibilidade de capacitação na idade regular (Prof. Roberto Soares). E outro momento foi o I Fórum Sul Catarinense em Florianópolis, onde a supervisora escolar na época da implantação primeira turma de PROEJA, teve a oportunidade de participar. No entanto, o Fórum foi mais um momento de compartilhamento de angústias do que uma capacitação de como implantar o PROEJA (Prof^a. Cecília Marques).

Na prática, o IFC-Sombrio implantou o PROEJA baseado na experiência e na visão dos professores de informática, que mesmo sem saber como iriam fazer, iniciaram a turma

e fizeram ajustes conforme iam surgindo as necessidades e as demandas para o bom andamento do Programa.

O PROEJA sempre foi um desafio para a instituição, justamente por isto nunca teve um acúmulo de conhecimentos na área de EJA. Desde a implantação da primeira turma até o presente momento nunca teve nenhum tipo de capacitação (Prof. Márcio Martins).

4.5 O Processo de Elaboração do Projeto do Curso

Dentre os principais documentos necessários para o funcionamento do curso do PROEJA, talvez o que tenha demandado mais tempo tenha sido o Plano de Curso de Informática. A confecção deste voltado especificamente para o PROEJA baseou-se no Plano de Curso já existente para os cursos já aplicados no IFC-Sombrio, com algumas alterações. É necessário recordar que a instituição já tinha cursos desta ordem desde o início de sua fundação, sendo oferecido de forma concomitante ao ensino médio para estudantes em idade considerada regular e também na modalidade de pós-médio para estudantes que já possuíam o ensino médio.

Houve uma preocupação de trabalhar com conceitos de Matemática e Português, mas não que o plano de curso tenha uma “construção prévia de projeto pedagógico integrado único” (Decreto nº 5.840/2006) que articulasse o IFC-Sombrio e os NAES. Isto pode ser afirmado com a seguinte declaração:

A gente tentou na medida do possível fazer um plano de curso que buscasse trabalhar ali dentro da parte técnica conteúdos que os alunos estavam trabalhando no NAES, isto sim Então, teve uma preocupação por exemplo de reforçar, éééé... Conteúdos da Matemática, ou seja, o que eles viam lá na Matemática usando papel e caneta a gente procurava trazer para a planilha eletrônica. Conteúdos lá que eles trabalhavam na Língua Portuguesa, tentávamos trazer para a editoração de texto. Mas esta preocupação teve assim, mais por parte do grupo de professores enquanto estavam planejando o Plano de Curso (Profª. Maristela Firmino).

Na verdade, em nenhum momento as duas instituições, nem o IFC-Sombrio nem o NAES, se reuniram para construção de uma metodologia integrada que articulasse a educação profissional e o ensino propedêutico ministrado respectivamente pelas instituições supracitadas.

Os contatos na implantação da primeira turma para uma discussão sobre a integração tiveram o empecilho de que o NAES segue uma matriz de ensino estadual, sendo que alterações demandariam reuniões com os gestores estaduais e não com os responsáveis locais (Prof. Roberto Soares). “Não foi feito a integração” (Prof. Mateus Magalhães) do IFC-Sombrio com o NAES.

Inclusive no processo de confecção da segunda turma, houve uma situação exposta por um dos entrevistados na qual, a Coordenadora Regional do NAES, disse não haver interesse de confecção de um projeto integrado, e não havia interesse do NAES em dividir espaço com o IFC-Sombrio. Esta referência possivelmente seja quanto à necessidade do governo do Estado também oferecer este Programa e contar com estudantes que participam de seus cursos supletivos. Para confirmar este pensamento destacam-se as palavras do entrevistado quando questionado sobre se teve alguma abertura para diálogo com a representante do NAES na região ele expôs que: “E ela foi categórica em dizer que não havia interesse neste momento porque o Estado tinha as metas próprias de PROEJA” (Prof. Márcio Martins).

Durante meses, os professores de informática discutiram sobre a necessidade de adequar o Plano de Curso antigo para as necessidades deste público específico. Foram redimensionados os módulos, diminuindo a carga horária naqueles considerados muito exigentes e ampliou-se a carga horária daqueles identificados com mais práticos.

Por fim, foi confeccionado um Plano de Curso visando atender ao PROEJA chamado de Técnico em Informática com Habilitação em Operação de Microcomputadores. Nas palavras de uma entrevistada é possível compreender um pouco mais a intenção do grupo de gestores e professores de informática:

[...] nós pensamos e decidimos traçar um Plano de Curso diferenciado do que nós já tínhamos e mais atendendo o perfil desta... Deste público-alvo que era o público do PROEJA né? E foi realmente, a gente traçou um Plano de Curso diferenciado dos outros inclusive o Plano de Curso com alguns módulos diferentes como a gente colocou neste Plano de Curso se eu não me engano aquele módulo de rotinas administrativas que o nosso curso anterior não tinha, né? Que é uma espécie de módulo que prepara para a parte de secretariado, noções de contabilidade, né? Por quê? Para preparar este aluno não com a formação tão específica, mas que ele tenha visões gerais, em linhas gerais de vários tópicos que ele pudesse utilizar no mercado de trabalho. Então nesse ponto nós realmente nos debruçamos e tentamos fazer... Talvez não tenhamos feito o melhor, mas tentamos realmente traçar um curso que atendesse a necessidade deste público-alvo (Prof^a. Cecília Marques).

Assim com todos os percalços iniciou-se a primeira turma do PROEJA no IFC-Sombrio e será esclarecido como foi a o processo de implantação desta e da segunda turma que ocorreram na instituição.

4.6 A Implantação do Curso

Após os trâmites legais e necessários para a abertura da primeira turma, em março de 2007 iniciou-se as primeiras aulas do curso. No entanto, cabe destacar que apesar do trabalho das equipes envolvidas, para a formação das duas turmas voltadas para PROEJA a denominação nos dois editais para formação das turmas voltadas a este público lê-se: Curso Técnico em Informática com Habilitação em Manutenção de Microcomputadores no âmbito do PROEJA (EAFS, 2006, p. 01; EAFS, 2008, p. 01) e não Curso Técnico em Operação de Microcomputadores como foi idealizado inicialmente. Para a montagem da primeira turma, foi definido que as aulas seriam ministradas em Sombrio. Para isto foram realizadas reuniões com o secretário de educação e com o prefeito municipal de Sombrio, para expor a exigência do Governo Federal da urgência da implantação do PROEJA e da necessidade de uma parceria entre as instituições.

Com o aceite da gestão municipal, foi firmado um convênio com a Prefeitura de Sombrio que cedeu um ambiente na CFR e após adaptações físicas montou-se um laboratório de informática e uma sala de aula, além de um ambiente administrativo e uma sala de reuniões.

Após a definição de que a oferta do PROEJA seria na área de informática e na modalidade de concomitância externa, a direção resolveu contactar os alunos que fazem o ensino supletivo na região. Foram feitas várias visitas ao NAES de Sombrio e de Santa Rosa do Sul, durante vários dias já que nem todos os estudantes não cursavam todas as disciplinas do ensino regular nas unidades supletivas.

Declarou-se também que foi publicada no jornal local uma matéria convidando os alunos da região para ser matricularem no curso do PROEJA, além de uma entrevista feita na rádio local para aumentar a divulgação para os munícipes e interessados.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos, a procura para as vagas na primeira turma foi muito aquém da esperada. A equipe responsável pela montagem das turmas esperava um número bem maior de inscritos, no entanto, o número de matrículas girou em torno de 25 alunos, abaixo do número de vagas ofertadas no exame de seleção citado no Edital nº 17/2006 EAFS/SC.

4.7 Desafios e Potencialidades do Proeja do IFC-Sombrio

Concluindo, o PROEJA teve vários desafios desde sua imposição pelo Decreto nº 5.840/2006, passando pela implantação da primeira e segunda turma e atualmente com a integralização das disciplinas da segunda turma e a necessidade de ofertar (ou não) a terceira turma.

Há necessidade de definir a forma como integrar o ensino técnico e o ensino propedêutico no IFC-Sombrio sem que seja feita parceria com outra instituição de ensino. Já que segundo um entrevistado esta pseudo articulação com o Estado, onde os alunos matriculados no NAES são colocados no curso técnico é uma forma que limita um pouco o estudante. A forma como a nossa instituição oferece a EJA é que esta um pouco equivocada (Prof. Márcio Martins).

É preciso revisar a carga horária dos professores do ensino propedêutico para saber se realmente a carga horária deles esta muito alta e se há a necessidade de contratar docentes especializados para trabalhar com pessoas jovens e adultas, já que conforme as respostas do questionário, é levantado a necessidade de profissionais identificados com este público.

Despertar o interesse das pessoas jovens e adultas da região para a participação em cursos de profissionalização e formação do ensino médio integrado, é também um desafio. Não que o IFC-Sombrio, seja responsável por tal conscientização, mas sem a qual ele possivelmente não terá público para a montagem de uma nova turma de PROEJA.

É necessária uma ampla pesquisa das demandas locais para descobrir quais realmente os cursos que as pessoas jovens e adultas da região desejam e quais as adaptações necessárias dentro do próprio IFC-Sombrio.

Criar uma coordenação dentro da parte administrativa que seja realmente envolvida com questões de PROEJA e não deixar a cargo apenas da coordenação geral de ensino como se a EJA fosse apenas mais uma função do setor pedagógico. A necessidade de uma pessoa de referência para dirigir as discussões em torno do tema, que assumisse o PROEJA e levasse a um aprofundamento dentro do IFC-Sombrio, das questões do seu insucesso e da sua pouca procura pela comunidade local.

Vários foram os desafios para que o PROEJA tivesse êxito no IFC-Sombrio. A necessidade, por exemplo, de uma determinada noite por semana onde não teria aula no IFC-Sombrio, liberando aos que precisassem cursar disciplinas no NAES. Durante as reuniões pedagógicas, realizadas mensalmente para discussões gerais sobre o funcionamento geral das aulas, das disciplinas e toda a parte pedagógica do IFC-Sombrio, algumas questões sobre a turma de PROEJA eram levantadas. Exemplo disto era a quantidade de faltas, muitas delas justificadas pelos alunos devido a horas-extras de trabalho, devido a busca por um emprego (entrevista ou teste), problemas familiares, cansaço físico e mental e de como estes fatores influenciavam negativamente no rendimento escolar dos estudantes.

Quanto a situação atual do PROEJA no IFC-Sombrio, na visão dos gestores da direção anterior foram unânimes em expor que não tinham condições de comentar sobre o assunto, pois muito pouco sabiam da continuidade ou não das turmas voltadas para este público.

Apesar do reforço da importância do PROEJA para a comunidade local, foi dito que teria que ser repensado a forma como ele é ofertado no IFC-Sombrio. Houve proposta de mudar o curso para outra área que fosse mais atraente para o público que se visa atingir. Sendo citado até mesmo uma turma de PROEJA voltado para a área agropecuária, porque talvez a informática não seja a área que interessa a comunidade regional.

Então talvez nós devamos pensar o... Ooo... O PROEJA em uma outra direção. Numa outra... Num outro formato. Para um outro público, uma outra área. É isto o que eu penso (Prof. Roberto Soares).

Alguns entrevistados expuseram que o Governo Federal foi feliz na proposição do PROEJA para as escolas federais. No entanto, pecou por não dar as orientações, a capacitação e a formação aos docentes e gestores como deveria ter dado, para que um projeto de tal envergadura tivesse êxito.

No próximo capítulo serão expostas as conclusões percebidas durante a pesquisa e as sugestões para as futuras turmas de PROEJA no IFC-Sombrio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFC-Sombrio é uma referência na oferta de cursos técnicos gratuitos, ofertados pela rede federal desde 1993, principalmente para os cursos que se sedimentaram como o Curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. Os cursos voltados para o público em idade considerada regular são bastante procurados pela comunidade, principalmente da região da AMESC, na qual o Campus está inserido. Porém não houve uma procura tão grande para os cursos técnicos de PROEJA ofertados pela instituição.

A implantação das 02 turmas de PROEJA, uma no ano de 2007 e outra no ano de 2008, não teve uma quantidade significativa de matrículas por parte da comunidade local por jovens e adultos que interromperam seus estudos e que quisessem unir a formação propedêutica com a formação profissional. Até mesmo porque o IFC-Sombrio não ofertou o PROEJA de forma integrada, fazendo um consórcio com o NAES de Sombrio e região, no qual se eximiu de ofertar a educação geral, ministrando apenas a educação profissional, deixando a busca pela formação propedêutica por conta dos alunos.

A forma aligeirada como teve que ser implantado o curso do PROEJA devido à urgência de cumprimento do Decreto nº 5.840/2006 forçou a direção escolar da época a tomar atitudes sem um prévio levantamento de necessidades regionais e sem uma divulgação para comunidade que pudesse atrair o público-alvo do PROEJA. Desde a escolha de qual curso ofertar, até a visita aos NAES da região, foram feitos de tal forma que não chamaram a atenção para a inscrição de um número muito grande de alunos de EJA.

Com a divulgação apenas em unidades de NAES, com a fraca presença de estudantes de EJA na primeira turma e a mudança de gestores no IFC-Sombrio, a segunda turma de PROEJA também ficou fadada a pouca procura. Sendo assim, o PROEJA dentro do IFC-Sombrio, não possui uma representatividade como as outras ofertas de cursos disponibilizados. Uma prova disto é a pouca informação percebida na fala dos docentes e ex-gestores quando questionados sobre como está o PROEJA hoje. Dos pesquisados que participaram da gestão da primeira turma, os 04 alegaram desconhecer as ações feitas pela atual direção em prol do Programa e de sua continuidade, como pode-se observar em 03 declarações a seguir:

Como docente... Assim eu confesso que estou assim bem... Bem por fora né? Estou assim bem desinformado a respeito desta questão do PROEJA hoje na nossa instituição, né? Inclusive, eu... A gente tava comentando aqui informalmente, né? Antes desta entrevista. Eu estava dizendo que eu não sabia se atualmente existia uma turma de PROEJA ou não. Então realmente eu não estou muito por dentro, não me sinto muito informado, e eu ach... (Prof. Roberto Soares).

Eu não tenho conhecimento de uma atividade... De nenhuma reunião de capacitação, de discussão ou qualquer coisa que seja sobre o PROEJA. Na verdade, o PROEJA só to sabendo o que tá acontecendo e das mudanças através inclusive, do que tu me passas (Prof. Mateus Magalhães).

Não, hoje eu não tenho envolvimento algum. A disciplina que eu atuo não tem... Não é ministrada nas turmas do PROEJA (Profª. Cecília Marques)

A comunidade precisa fazer uma reflexão sobre o PROEJA dentro do IFC-Sombrio e a atual direção sinaliza isto no momento que o diretor geral da instituição e o diretor geral de ensino afirmaram categoricamente que não irão abrir uma nova turma de PROEJA sem uma ampla pesquisa para definir a continuidade do Programa.

Apesar, também do conhecimento sobre a necessidade de preparação do corpo docente para o atendimento específico a alunos do PROEJA, que se diferem do público que tradicionalmente o IFC-Sombrio vinha trabalhando, nenhuma capacitação foi realizada, nem para docentes, nem para gestores para atender estas necessidades. O que houve foi uma preocupação dos professores de informática de fazer pequenos ajustes na grade e no plano de curso que já existia, mas o que se percebe é a replicação das metodologias pedagógicas dos cursos técnicos em informática subsequente.

Cabe ressaltar que segundo a SETEC foram feitas ações desde que o PROEJA foi criado para correções e discussões a respeito de seus desafios. O que chama a atenção é que os gestores do IFC-Sombrio não fizeram uso de algumas destas ações, com exceção de uma que foi percebida nesta pesquisa: a bolsa de R\$ 100,00 para estudantes da turma de PROEJA. No mais, as ações como: cursos de especialização em PROEJA; Projeto de Inserção Contributiva; seminários *Diálogos PROEJA* entre outras, não foram referenciadas nem nas entrevistas, nem em questionários, nem em documentos do IFC-Sombrio.

Foi identificado através do questionário aplicado ao corpo docente e aos gestores que o PROEJA atinge os objetivos de elevação da escolaridade e de profissionalização dos estudantes. Através de várias formas como: oportunizando o desenvolvimento intelectual; com a qualidade dos professores; com a realização do estágio; através da qualidade das aulas técnicas; enfim com a ampliação dos horizontes dos alunos no que concerne a cultura/educação.

O fato de não ter uma pessoa que coordenasse as ações em favor do PROEJA pode ter sido um relativo peso da não concretização do Programa, afinal com a presença maciça de estudantes que já tinha o ensino médio dava uma dinâmica diferente ao curso. Com uma pessoa responsável que levantasse questionamentos sobre as práticas pedagógicas, sobre a forma de divulgação do curso, enfim sobre as questões importantes do Programa, a direção escolar tomaria atitudes que viesse de encontro aos anseios do que realmente a comunidade local esperasse.

Sendo bastante crítico e analisando friamente as duas turmas que se formaram no IFC-Sombrio, pode-se afirmar que o PROEJA na sua concepção básica ainda não foi assimilado nem pela instituição e nem pela comunidade de Sombrio e região de abrangência do campus. Afinal de contas os alunos atendidos pelas duas turmas com raras exceções já possuíam o ensino médio, portanto poderiam fazer parte de outro curso que já era ofertado pela instituição que era o Curso Técnico em Informática subsequente.

Sendo mais criterioso ainda com dados no Planejamento Estratégico de 2009 – 2010 (IFC, 2010), muito poucas referências são encontradas a respeito da EJA além de convênios para auxílio financeiro a 04 estudantes do curso do PROEJA e de um curso básico de informática para estudantes de EJA da Vila Nova (comunidade entorno do IFC-Sombrio). Portanto, a de se concluir que o PROEJA tem a tendência, caso o MEC não intervenha, de não constar mais como uma oferta de curso no IFC-Sombrio, já que estrategicamente não faz parte das prioridades da atual direção.

Como sugestões para estudos futuros do tema em questão sugere-se: a busca de alternativas para a inclusão de jovens e adultos na região do IFC-Sombrio, deve necessariamente passar por um levantamento sério das necessidades regionais. O uso de tecnologias, principalmente de Educação a Distância (EAD) é uma sugestão que ajude a aproximar jovens e adultos que saíram da escola a retomar seus estudos.

Outra sugestão seria o encaminhamento em outra área que não a área de informática. Por exemplo, poderia ser viabilizado a longo prazo a contratação de docentes para áreas em que a demanda regional aponte como vestuário, mecanização de automóveis, técnico em segurança, etc.

O fato de criar uma coordenação para administrar os assuntos relativos à EJA no IFC-Sombrio, também faz parte do rol de sugestões que tem que ser considerada. Uma pessoa de referência para buscar recursos, informações, quando as ações da SETEC disponibilizar capacitação, treinamento ou mesmo criar novas diretrizes para o funcionamento do PROEJA.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Ed. Práxis, Londrina, PR. 2001. 18 p.

_____. **Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade**. 2008. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org//Alves2008.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008a. 13 p.

_____. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no séculos XXI**. 2002. Disponível em : <<http://www.estudosdotrabalho.org//AlvesQualificoesEmpregabilidade.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2008b. 15 p.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª ed. Editora da Unicamp, Campinas (SP), 2002.

_____. **As dimensões da crise no mundo do trabalho**. Disponível em: <<http://wele.ww.olhodahistoria.ufba.br/04antunes.html>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

AMORIN, Mário. **O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural?** Universidade Tecnológica do Parará, 2008. p. 09.

BITENCOURT, Fernando Dilmar. **A educação profissional e técnica de nível médio e o desenvolvimento local/regional: um estudo sobre a inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na microrregião do extremo sul catarinense**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília – UnB, Brasília. 2009. 142 p.

BOLETIM 16. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio – Salto para o Futuro**. Ministério de Educação, Brasília, DF, 2006. p. 94.

BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. **As transformações no mundo do trabalho e as reformas educacionais do Ensino Médio na década de 1990**. Arquivo: claudimara_bortoloto.pdf. 2006. 13 p.

BRASIL. **Medida Provisória nº 411 de 2007**, dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília,DF, 2007. p. 53

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: PLANFOR acertos, limites e desafios vistos do extremo sul**. São Paulo em Perspectiva, 39-49, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

COSTA, Francisco Lincoln Matos da; SOBRINHO, Francisco Paulo; DIAS, Ívia Eline Farias. **O Perfil dos alunos do PROEJA no CEFETCE: O que pensam e o que desejam**. 18 p.

Trabalho de conclusão de curso – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza, 2007.

EAFS. **Edital nº 17 de 31 de outubro de 2006**. Dispõe sobre o processo seletivo para preenchimento de vagas do Curso Técnico em Informática. Santa Rosa do Sul, 2006. [mimeo]. 03 p.

_____. **Plano de curso de Informática**. Dispõe sobre o Curso Técnico em Informática. Santa Rosa do Sul, 2007. [mimeo]. 45 p.

_____. **Edital nº 15 de 25 de julho de 2008**. Dispõe sobre o processo seletivo para preenchimento de vagas do Curso Técnico em Informática. Santa Rosa do Sul, 2008. [mimeo]. 5 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia - CETEB, 2009. 16 p.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Educação como exercício de diversidade – Coleção Educação para todos. Org. Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 480 p.

IFC-SOMBRIÓ. **Relatório de Gestão Exercício 2008**. Disponível em: <http://www.eafsombrio.gov.br/modules/mastop_publish/files/files_4a3ba02a1b5be.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2009b.

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2009**. Disponível em: <[http://www.ifc-sombrio.edu.br/modules/adm/report/relatorio de gestaoSombrio.pdf](http://www.ifc-sombrio.edu.br/modules/adm/report/relatorio_de_gestaoSombrio.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2010. 201 p.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília – DF, Abr. 2008. 157 p.

MAUES, Olgaíses Cabral; GOMES, Elenilce; MENDONÇA, Fernanda Lopes. **Políticas para a Educação Profissional Média nos anos 1997-2007**. Trabalho & Educação. Vol. 17, nº 1. 2008. p. 109-120.

MEC. SETEC. **Decreto nº. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília (DF): 2006.

_____. **Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2007. 66 p.

_____. **Rede Federal/PROEJA.** 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: 30 jul. 2009.

PNE. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: Brasília, 2000. <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2009. p. 98.

PAIVA, Vanilda. **Sobre o conceito de “capital humano”.** Cadernos de pesquisa, nº 113, p. 185-191, jul. 2001.

PIRES, Itaara Gomes. **A implementação do PROJOVEM no município de Porto Alegre/RS, sob a perspectiva dos jovens participantes.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2010. 200 p.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. **Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil e em Portugal:** alvos da mesma lógica de conformidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-528, especial, set./out. 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento base de orientação pedagógica/administrativa:** Educação básica e profissional. Florianópolis, 2005a. 112 p.

_____. **Projeto BRA 03/008 - Estudo diagnóstico da Regional Araranguá:** Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. IDC.DOC. Florianópolis, Nov. 2005b. 100p.

SANTOS, Simone Valdete dos, et al. **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS.** Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. 424 p.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Neoliberalismo, Reforma Educacional e Novos desafios:** a educação e educador necessário para o terceiro milênio. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, n. 10, p. 71-88, jul./dez. 1998. 265 p.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121 p.

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Jovens e políticas públicas no Brasil.** 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003. 55 p.

SOARES, Maria Aparecida. **Perfil do aluno da EJA/ Médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima.** Maria Aparecida Fontes Soares.- Bananeiras, 2007. Orientador: Ricardo Moreira da Silva. Monografia (Pós-Graduação) – UFPB/CFT. 58 p.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas, Autores Associados, 2002.

_____. **Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo:** fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, Artigo faeeba 2005.pdf, v. 13, n. 22, p. 01-15, jul./dez. 2004. 15 p.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília, 2008. 212 p.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. Material de aula, 2009. [mimeo]. 22 p.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 01



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

Mestrando: GERSON LUIS DA LUZ

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES, EQUIPE PEDAGÓGICA E PESSOAS HABILITADAS

Prezado[a] Colega,

Sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Estou fazendo uma pesquisa científica sobre **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS SOMBRIO: Há demanda para PROEJA?** O resultado desta pesquisa será uma dissertação de mestrado, sendo requisito essencial para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola.

Para colaborar, responda cuidadosamente a este questionário, sem se identificar. Os dados coletados serão muito importantes para a conclusão da pesquisa.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

1. Sexo:

☐

Masculino

☐

Feminino

2. Estado Civil:

☐

Solteiro

☐

Casado

☐

Viúvo

☐

Divorciado

☐

União estável

☐

Outros

3. Faixa Etária:

☐

Menos de 21 anos

☐

de 21 a 25 anos

☐

de 26 a 30 anos

☐

de 31 a 35 anos

☐

de 36 a 40 anos

☐

de 40 a 50 anos

☐

de 50 a 60 anos

☐

Mais de 60 anos

4. Formação Acadêmica:

☐

Graduação completa

☐

Especialização
incompleta

☐

Especialização
completa

☐

Mestrado incompleto

☐

Mestrado completo

☐

Doutorado incompleto

☐

Doutorado completo

☐

Pós-Doutorado
incompleto

☐

Pós-doutorado
completo

5. Sua Graduação foi em: _____ . Concluída em:

Nome do Curso

ano

6. Espécie de vínculo:

☐

Efetivo

☐

Substituto

7. Categoria funcional:

☐

Quadro docente

☐

Quadro Técnico administrativo

8. Há quanto tempo exerce esta função na instituição?

☐ Menos de 01 ano

☐ de 01 a 03 anos

☐ de 04 a 05 anos

☐ de 06 a 10 anos

☐ de 11 a 15 anos

☐ de 16 a 20 anos

☐ de 20 a 25 anos

☐ de 25 a 30 anos

☐ Mais de 30 anos

9. Qual sua função na época da implantação da turma Técnico em Informática – PROEJA no ano de 2006? _____

10. Qual sua função atual? _____

11. Você sabe o que é PROEJA?

☐ Sim

☐ Sim, mais ou menos

☐ Não sei

12. Qual o(s) seu(s) envolvimento (s) com o PROEJA desde a sua implantação até hoje? (Pode ser marcado mais de uma opção).

☐ Como docente

☐ Participei na implantação do PROEJA

☐ Participei na elaboração Plano de Curso do PROEJA

☐ Outro (s)

13. Se você assinalou na questão anterior “Como docente” responda: Você gosta de trabalhar com alunos do PROEJA do Campus Sombrio?

☐ Sim

☐ Não

14. Você já teve experiência em função pedagógica em Educação de Jovens e Adultos?

☐ Sim

☐ Não

15. Você pensa que para atuar no PROEJA é necessária formação pedagógica específica?

☐ Sim

☐ Não

16. Acontece o processo de discussão do PROEJA no Campus Sombrio?:

☐ Sim

☐ Não

Se você respondeu “SIM”, informe como isto é feito:

☐ Semanalmente

☐ Uma vez por mês

☐ No final dos módulos

☐ No final do curso

☐ Esporadicamente

☐ Outro

17. Existe a formação continuada de educadores que atuam no PROEJA no Campus Sombrio?:

☐ Sim

☐ Não

Se você respondeu “SIM”, informe como isto é feito:

☐ Através de encontros periódicos

☐ Através de participação em Seminários ou Congressos sobre PROEJA

☐ Através de cursos de pós-graduação

☐ Outro

18. O PROEJA no Campus Sombrio atinge os objetivos de elevação de escolaridade e de profissionalização dos estudantes?:

☐

Sim

☐

Não

Como isto acontece?

19. Quais as ações que são (foram) feitas por parte da direção escolar para a formação da turma de PROEJA no Campus Sombrio?

20. Na sua visão qual a importância do PROEJA para a comunidade local? (Pode ser marcado mais de uma opção).

☐

Eleva o grau de profissionalização

☐

Eleva o grau de estudo

☐

Beneficia a população carente

☐

Inclui Jovens e Adultos na sociedade

☐

Outro (s)

☐

21. Qual o seu pensamento sobre o futuro do PROEJA no Campus Sombrio?

Muito Obrigado!

APÊNDICE 02



DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

Mestrando: GERSON LUIS DA LUZ

Roteiro de Entrevista

1. Qual a sua Formação Acadêmica?
2. Que cargo você ocupava na época da implantação do PROEJA?
3. E agora qual cargo ocupa?
4. Você recebeu alguma formação (ou capacitação) específica para atender ao público da EJA?
5. Qual o seu envolvimento com o PROEJA?
6. De que forma a direção escolar fez para integrar a Educação profissional com a formação básica dos estudantes no momento da implantação e execução do PROEJA no Campus Sombrio?
7. Qual (is) o(s) principal (is) impacto(s) do Decreto nº 5.840/2006 no Campus Sombrio?
8. Como foi feita divulgação do Curso de PROEJA para formação da 1ª turma (Técnico em Informática – PROEJA - 2006) e da 2ª turma (Técnico em Informática – PROEJA - 2008)?
9. Como foi feita a organização dos documentos (planos de curso, convênios e outros) para o funcionamento das turmas de PROEJA no Campus Sombrio?
10. Como foi a procura para a inscrição e matrícula nas turmas de PROEJA, de estudantes vindos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – NAES ou SEJA, de Sombrio, Santa Rosa do Sul e região?
11. Como foram e são feitas as capacitações de educadores para trabalhar com as turmas do PROEJA?
12. Há (houve) encontros que se discutissem as especificidades do público atendido pelo PROEJA e adaptações teóricas-metodológicas (caso fossem necessárias) para que o Programa em questão tivesse êxito?
13. Quais ações estão sendo planejadas para as futuras turmas de PROEJA no Instituto Federal Campus Sombrio?
14. Tem algo que não foi perguntado, mas você gostaria de acrescentar?

Muito Obrigado!

8 ANEXOS

ANEXO 01

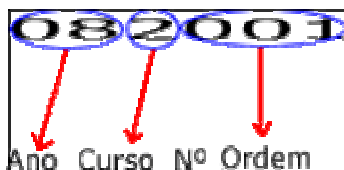


Tabela de Cursos

1 – Téc. Agrícola	2 – Ens. Médio	3 – Téc. Informática
4 – Téc. Turismo	5 – Téc. Agrícola (Pós-Médio)	

CONTROLE DE MATRÍCULA INFORMÁTICA PROEJA II

Nº MATRÍCULA	NOME	TURMA	INÍCIO LETIVO SEMESTRE/ANO
083001	Adão Jhonatan Linhares Figueira	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083002	Alessandra Delavechia Tomé	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083003	Alex Leandro Witt	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083004	Ariane Machado Coelho (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083005	Aroni Silveira Dal Pont	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083006	Braz da Silva Ferraz Filho	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083007	Cesar Silva da Cunha	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083008	Cleber do Nascimento	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083009	Cristina Corgo Verch de Oliveira	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083010	Edinéia Selau Santos	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083011	Elson Luiz Machado de Oliveira	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083012	Emerson Edgard Elias	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083013	Eonice Terezinha Zanata	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083014	Ezequiel Coelho Américo	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083015	Fernando Alves Silveira	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083016	Guilherme Fernandes Scherer	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083017	Heleton Luiz Barrin	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083018	Ismael Valentin da Silva Leandro	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083019	Ivar Antonio Sartori	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083020	Jamila Angelino de Carvalho	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083021	João Batista Possamai	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083022	José Clodoaldo Giassi (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083023	Leonardo Homem Gonçalves (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083024	Marcelo Magagnin	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083025	Marciano Candido dos Santos	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083026	Marcos Nunes da Silva	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083027	Mario Nunes da Silva	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083028	Mateus de Bitencourt da Silva	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083029	Moisés Possamai	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083030	Mônica Ronçani Rodrigues	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083031	Nanci Carine Cardoso Cardoso Merêncio (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083032	Nataniel Donschat (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083033	Paulo Adayr Campos Monteiro (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083034	Paulo Coelho Borges	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083035	Rodrigo Bernardes Daniel	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083036	Sandro da Silveira Maciel	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083037	Sergio Luiz Martins	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083038	Sergiomar Theisen	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083039	Sibele Costa	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008
083040	Tiago Ramos Ferreira (EJA)	Info/ Proeja II	2º sem/ 2008

Santa Rosa do Sul, SC, 17 de novembro de 2008.

Supervisão Pedagógica

Secretária