

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mírian Teixeira Carneiro

A Implementação do Proeja no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais: tensões e intenções na formação profissional do trabalhador sob a perspectiva do curso integrado

JUIZ DE FORA
2024

Mírian Teixeira Carneiro

A Implementação do Proeja no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais: tensões e intenções na formação profissional do trabalhador sob a perspectiva do curso integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de
Fora

JUIZ DE FORA
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teixeira Carneiro, Mirian .

A implementação do Proeja no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais: tensões e intenções na formação profissional do trabalhador sob a perspectiva do curso integrado. / Mirian Teixeira Carneiro. -- 2024.

180 f.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Proeja . 2. Politecnia. 3. Educação Integrada de Jovens e Adultos. I. Luiz Rodrigues, Rubens, orient. II. Título.

Mirian Teixeira Carneiro**A Implementação do Proeja no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais:**

Tensões e Intenções na Formação Profissional do Trabalhador sob a Perspectiva do Curso Integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 19 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr/a. Rubens Luiz Rodrigues - Orientador/a

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr/a. Mariana Cassab Torres

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr/a. Graziany Penna Dias

Instituto Federal do Sudeste de MG

Juiz de Fora, 07/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 08/05/2024, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graziany Penna Dias, Usuário Externo**, em 16/07/2024, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 29/07/2024, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1774065** e o código CRC



C69327E7.

Ao Miguel, meu amado filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por toda a força de mesmo em meio a provas me permitir concluir este trabalho.

Ao meu filho querido, que é minha maior motivação, e ao meu marido, pelo apoio e paciência no processo.

Agradeço imensamente aos meus queridos pais, que mesmo em meio a dificuldades sempre incentivaram e apoiaram meus estudos e aos meus irmãos pelo companheirismo.

Ao meu orientador o querido professor Rubens, agradeço por ter acreditado e confiado que iríamos chegar lá, e por toda paciência e dedicação em me fazer compreender o processo de pesquisa, além da generosidade com minhas dificuldades objetivas e subjetivas. Agradeço também aos demais professores do programa, em especial os da linha “Trabalho, Estado e Movimentos Sociais”.

Não poderia também deixar de agradecer aos meus colegas de orientação, Flaviane, Rayla e Rodrigo que acompanharam esta jornada. Agradeço ainda aos demais colegas da turma de 2021 e aos colegas do grupo de pesquisa.

Agradeço também aos colegas do IFSEMG, do campus Juiz de Fora, Santos Dumont, Muriaé, Barbacena e Rio Pomba no auxílio com os documentos e demais dados.

Agradeço também ao professor Dr. Graziany Penna Dias e a professora Dra. Mariana Cassab Torres, pelas contribuições na banca de qualificação e por terem aceitado participar da banca de defesa.

A todos meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar a implementação de cursos Proejas, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), no Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG). O programa propõe aos jovens e adultos a formação profissional integrada à educação básica. A questão que norteou essa pesquisa foi: Quais os desafios e as perspectivas de implementação da proposta de formação ampla e integrada do trabalhador por meio dos cursos Proeja no Instituto Federal (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais? Em decorrência desta questão norteadora buscamos três objetivos: i) Compreender as possibilidades que um curso integrado na modalidade de educação de jovens e adultos propõe para a formação profissional do trabalhador; ii) estudar como se deu a implementação dos cursos Proeja nos campi do IFSEMG no que se refere a formação profissional integrada do trabalhador; iii) analisar o processo de implantação dos cursos Proeja em termos do proposto e do praticado. A perspectiva de integração entre trabalho, ciência, tecnologia, e cultura geral, pressupõe o desenvolvimento científico, cultural, político e profissional dos trabalhadores. Diante dessa proposta de formação ampla aos jovens e adultos, buscamos discutir os desafios e perspectivas de implementação desses cursos nos campi do IFSEMG. Para alcançar tal objetivo procuraremos analisar os documentos base do Proeja, como também os documentos institucionais dos cursos estudados em cada campi do IFSEMG. Com base no processo histórico de constituição da formação social brasileira, no recorte histórico da ditadura empresarial-militar, observamos a conformação das políticas educacionais para os trabalhadores, atrelada à concepção da teoria do capital humano, por meio do binômio: educação e desenvolvimento econômico. Com o advento do neoliberalismo, na década de 1990, analisamos a conformação das políticas educacionais de EJA ao projeto ditado pelos organismos internacionais, em atendimento à reestruturação produtiva do capital. Essa conformação, a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff se deu pelo desenvolvimento de programas que atendiam a formação do trabalho simples, em uma formação aligeirada, precária e sem acesso as bases do conhecimento, especialmente, para a educação de jovens e adultos. Nos governos mais recentes, a partir de Michel Temer e Jair Bolsonaro, a partir do avanço do ultraconservadorismo e de medidas de redução de gastos sociais, discutimos a implicação de medidas de contenção a políticas educacionais de jovens e adultos e a prevalência por políticas de certificação. Com base nessas perspectivas históricas, presentes nas propostas de formação de jovens e adultos, buscamos compreender a concepção proposta pelos cursos Proeja no IFSEMG, tendo em vista a correlação de forças presentes na estrutura educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Proeja. Politecnia. Educação integrada de jovens e adultos.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of Proejas courses at the Federal Institute of Education, Science, and Technology (IFs) in the Southeast of Minas Gerais (IFSEMG). The program proposes to provide young adults with professional training integrated with basic education. The question that guided this research was: What are the challenges and prospects for implementing the proposal of broad and integrated worker training through the Proeja courses at the Federal Institute (IFs) of Education, Science, and Technology of Southeastern Minas Gerais? As a result of this guiding question, we pursued three objectives: i) To understand the possibilities that an integrated course in the modality of youth and adult education proposes for the professional training of the worker; ii) to study how the implementation of the Proeja courses occurred at the IFSEMG campuses concerning the integrated professional training of the worker; iii) to analyze the process of implementing the ProEJA courses in terms of the proposed and the practiced. The perspective of integration between work, science, technology, and general culture presupposes the scientific, cultural, political, and professional development of workers. Given this proposal for broad training for young adults, we seek to discuss the challenges and prospects for implementing of these courses at IFSEMG campuses. To achieve this goal, we will analyze the Proeja foundational documents, as well as the institutional documents of the courses studied in IFSEMG. Based on the historical process of the constitution of Brazilian social formation, in the historical period of the business-military dictatorship, we observe the shaping of educational policies for workers tied to the concept of human capital theory, through the binomial of education and economic development. With the advent of neoliberalism in the 1990s, we analyzed the shaping of EJA educational policies according to the project dictated by international organizations, in response to the productive restructuring of capital. This shaping, under the governments of Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva, and Dilma Rousseff, was accomplished through the development of programs that catered to the training of simple labor, in an expedited, precarious formation without access to the foundations of knowledge, especially for the education of young adults. Under the more recent governments of Michel Temer and Jair Bolsonaro, due to the advancement of ultraconservatism and measures to reduce social spending, we discuss the implications of containment measures on educational policies for young adults, and the prevalence of certification policies. Based on these historical perspectives present in the proposals for the formation of young adults, we seek to understand the proposed concept by courses Proeja at IFSEMG, considering the correlation of forces present in the educational structure.

KEYWORDS: Proeja. Politechnic school. Integrated education for youth and adults.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos do curso de Secretariado.....	114
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos do curso de Orientação Comunitária.....	117
Quadro 1 – Principais Programas de Formação Profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso a Dilma Rousself.....	81
Quadro 2 – Taxa de analfabetismo, em 2005, no campo das Vertentes e Zona da Mata....	100
Quadro 3 – Tabela de cursos à época de criação do IFSEMG.....	103
Quadro 4 – Unidades até 2023 do IFSEMG.....	105
Quadro 5 – Relação dos cursos Proeja no IFSEMG	105
Quadro 6 – Número de alunos inscritos e matriculados de 2020-2023 no curso de Secretariado.....	115
Quadro 7 – Valores do percentual legal de matrículas do Proeja no IFSEMG.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI - Associação Brasileira de Imprensa

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ANPOCS - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEMEP – Centro Municipal de Educação Profissional

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL - Cooperação Econômica para América Latina e Caribe

CEPE – Comitê de Ensino Pesquisa e Extensão

CES - Centro de Estudos Supletivos

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONSU – Conselho Superior

CTU – Colégio Técnico Universitário

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DEOPS - Departamento da Ordem Política e Social

DNIT - Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes

EAF – Escolas Agrícolas Federais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FAD - Fundo de Assistência ao Desempregado

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FIC - Formação Inicial e Continuada

FNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

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 Valorização do Magistério

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPES - Instituto de Estudo Políticos e Sociais

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MBL - Movimento Brasil Livre

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

MUP - Movimento de União dos Professores

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PAF - Programa de Alfabetização Funcional

PDS - Partido Democrático Social

PEI - Programa de Educação Integrada

PIOMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNE - Plano Nacional de Educação

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PROEJA - Programa de Integração da educação Profissional à Educação Básica de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia

SEALF - Secretaria de Alfabetização

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECRIE - Secretaria de Inclusão Social

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEFOR/MTB - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional

SINE - Sistema Nacional de Emprego

SPU – Secretaria de Patrimônio da União

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA: DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR À HEGEMONIA NEOLIBERAL	13
1.1 Referencial Teórico.....	14
1.2 A ditadura empresarial-militar e os desdobramentos da política de formação profissional na educação de jovens e adultos (EJA).....	20
1.3 Fim da ditadura empresarial-militar, democratização e educação de jovens e adultos.....	36
1.4 Neoliberalismo e educação de jovens e adultos na política de formação profissional	46
2 CAPÍTULO II: HEGEMONIA NEOLIBERAL E POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI	56
2.1 A Educação de Jovens e Adultos no bloco no poder de Fernando Henrique Cardoso	58
2.2 A formação da classe trabalhadora no bloco no poder do governo Lula (2003 a 2006 e 2007 a 2010): ênfase na educação de jovens e adultos vinculada a profissionalização.....	64
2.3 O bloco no poder do governo Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2016): continuidade da vinculação da formação profissional com a educação de jovens e adultos.....	75
3 CAPÍTULO III: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: A PERSPECTIVA DO PROEJA	83
3.1 Desafios e perspectivas de uma rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica no Brasil do século XXI.....	85
3.2 A implementação do Instituto Federal do Sudeste de MG - IFSEMG.....	98
3.3 O Proeja integrado de nível médio técnico no IFSEMG.....	107

3.3.1 Proeja campus Rio Pomba.....	107
3.3.2 Proeja campus Juiz de Fora.....	110
3.3.3 Proeja Campus Muriaé.....	118
3.3.4 Proeja Campus Santos Dumont.....	121
4 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PROPOSTAS DO PROEJA NO IFSEMG A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	126
4.1 Definição das categorias: finalidade socioeducativa; opção formativa; dimensão política.....	126
4.1.1 Finalidade Socioeducativa.....	127
4.1.2 Opção Formativa.....	129
4.1.3 Dimensão política.....	130
4.2 Análise da categoria Finalidade Socioeducativa.....	131
4.3 Análise da categoria Opção Formativa.....	138
4.4 Análise da categoria Dimensão Política.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	147

APRESENTAÇÃO

Neste estudo, procuramos compreender as propostas de formação de jovens e adultos, em cursos Proejas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG). O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos Proeja, criado em 2005, objetiva oferecer aos jovens e adultos educação profissional e tecnológica de forma articulada com a educação básica. O programa abrange cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional e de educação profissional técnica de nível médio. No entanto, nesse trabalho priorizaremos a discussão sobre a oferta do Proeja que integra o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio.

A partir dos pressupostos presentes nos documentos do programa, procuramos compreender em que medida premissas caras à formação do trabalhador se constituem, de fato, em possibilidades de educação emancipatória. Ao nos referirmos a premissas caras de formação do trabalhador, estamos falando, sobretudo, de educação politécnica, no sentido aprimorado por Saviani (2003), a partir da concepção marxista e, também, de conceitos no sentido gramsciano, de uma educação “desinteressada”, defendidos por educadores de uma escola emancipatória e libertária, e, também, do trabalho como princípio educativo. O curso Proeja se torna, então, nosso objeto de estudo, já que sua proposta é a integração da educação básica à educação profissional, em busca da superação de uma formação alienante para os trabalhadores jovens e adultos.

No atual momento da sociedade capitalista, de modernização ultraconservadora, com a retirada de muitos direitos por parte dos trabalhadores, pesquisas que abordam os jovens e adultos e as políticas de profissionalização ganham relevância ao trazer para o debate as estratégias hegemônicas dos blocos no poder. Ao mesmo tempo em que permitem identificar as propostas de conformação da formação de jovens e adultos ao projeto burguês de sociabilidade, podem contribuir para a articulação de programas e políticas educacionais contra hegemônicas, potencializando a resistência aos processos de exploração, de dominação, de opressão.

O Proeja permitiu a entrada de jovens e adultos que vivem condições de precarização de vida e de trabalho na Rede Federal. Instituições reconhecidas por sua excelência na qualidade de ensino, que não tinham experiência com este público, tiveram a possibilidade de oferecimento de cursos integrados que, em sua essência, revelam a aspiração de ser um projeto

contra hegemônico de formação. O que também justifica a relevância de pesquisas nesta área, sobretudo para a modalidade EJA.

Aliada a essas questões, o Brasil está longe de garantir, como direito constitucional, a educação a todas as pessoas, já que até 2019, segundo dados do Pnad, só em número de analfabetos, acima dos 15 anos, foram contabilizados 11 milhões de brasileiros, e que apenas 48,8% da população acima de 25 anos concluiu a educação básica (ensino médio). Somado ainda a esta questão, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como objetivo em sua meta 10, a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de jovens e adultos, de forma integrada a educação profissional, nos ensinos fundamental e médio. Por considerarmos antagônicos os movimentos de avanço dos trabalhadores, no sentido de uma educação comprometida com a formação do saber e do acesso às bases do conhecimento socialmente constituído, com os interesses do capital enquanto modo de produção, nos impulsiona refletir sobre tal objeto de pesquisa.

Para tal, consideramos as configurações da sociedade brasileira, partindo do golpe empresarial-militar, até chegar aos dias de hoje, procurando compreender, historicamente, o sentido da formação de jovens e adultos e sua conformação à política educacional vigente em diversos momentos: o regime militar, a democratização do Estado e a consolidação do neoliberalismo, sob a égide da reestruturação produtiva do capital, passando pelos governos Temer e Bolsonaro.

Sob a perspectiva da linha Trabalho, Estado e Movimentos Sociais, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, procuramos compreender sob o prisma das transformações vivenciadas pelo capital nas últimas décadas, as práticas educativas do Proeja e a configuração da formação da classe trabalhadora ao projeto de desenvolvimento burguês. Considerando, assim, a possibilidade do Proeja cumprir as pretensões com as quais se compromete diante dos princípios expressos na legislação e documento base do programa se extrai um duplo questionamento diante das atuais diretrizes impostas pelas políticas neoliberais na sociedade capitalista, um quanto à perspectiva de emancipação e outro quanto à conformação dos sujeitos trabalhadores ao projeto burguês de sociabilidade. Buscamos, então, compreender o Proeja dentro dessa correlação de forças, da sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, o considerando como uma proposta para buscar compreender essa dupla funcionalidade, de um lado a escola como reprodutora dos interesses da classe dominante e de outro como construtora de contra hegemonia e resistência, no horizonte do duplo papel da escola da crítica gramsciana. Assim, o Proeja pode se constituir como elemento de disputa de

poder, fazendo valer suas potencialidades formativas ou prevalecer aos interesses hegemônicos do capital.

Uma reflexão contextualizada e crítica sobre a sociedade, democracia e política nos ajuda a explicar as contradições em que se formula o sistema educacional e a educação de uma forma geral, dentro do contexto da sociedade capitalista e, dessa forma, compreender este espaço escolar em articulação com movimentos de transformação. A sociedade brasileira, com seus antagonismos de classe, moldada na concentração desigual do capital e na exploração em sua configuração para atender aos interesses dominantes, nos aponta as lutas sociais como fundamento que perpassa toda a nossa história. Isso nos leva a entender a trajetória da educação para a formação do trabalhador e da educação de jovens e adultos como política de hegemonia que esteve sempre vinculada aos interesses políticos, econômicos e sociais do bloco no poder. Os índices de analfabetismo na nação sempre foram elevados, com as políticas de formação de jovens e adultos pautadas em programas, projetos e campanhas fragmentadas em uma constante descontinuidade, sem a efetivação da garantia do direito à educação.

Em decorrência dessas inquietações, o questionamento que fazemos é o seguinte: Quais os desafios e as perspectivas de implementação da proposta de formação ampla e integrada do trabalhador por meio dos cursos proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG)? A partir dessa questão, formulamos os objetivos de pesquisa a seguir: i) compreender as perspectivas e os desafios de um curso integrado na modalidade de educação de jovens e adultos para a formação profissional do trabalhador; ii) estudar como se deu a implementação dos cursos proeja nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG) (IFs); iii) analisar o processo de implantação dos cursos proeja em termos do proposto e do praticado.

Em minha vida profissional, enquanto servidora do IFSEMG na área da educação, tive a oportunidade de conhecer o curso Proeja e de conviver com estudantes, que relatavam seus anseios, dificuldades e expectativas de obter um diploma do IF. A partir dessa experiência e pesquisando mais sobre as proposições que se apresentam nos documentos legais do programa, surgiram as primeiras referências para essa pesquisa. Essas referências apontavam para a real possibilidade de transformação de vida que o curso poderia oportunizar para esses educandos, trabalhadores que se esforçavam em cumprir o programa e as possibilidades de atendimento dos direitos que historicamente lhes foram negados.

A partir do entendimento do que investigamos neste trabalho, cabe destacar o processo de investigação, com base em uma pesquisa qualitativa de análise documental. Para isso, o aporte documental conta com o Documento Base do Proeja (2007), além de documentos dos

cursos estudados, como os projetos políticos de curso (PPC), os regulamentos acadêmicos de cursos, as estruturas curriculares e documentos de aprovação dos cursos.

Em nossa trajetória de pesquisa, o primeiro capítulo do trabalho se pautou em estudar a política educacional dos jovens e adultos no recorte temporal, entre a ditadura empresarial militar e a consolidação do neoliberalismo com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Apresenta-se, primeiramente, a análise das políticas do Mobral e da lei 5.692/71 em conformação ao binômio: educação e desenvolvimento econômico. Posteriormente, analisamos o período de democratização do Estado e as lutas dos movimentos sociais em torno da garantia de direitos, da constituição de 1988 e da LDB. Por fim, nos detivemos no advento do neoliberalismo no Estado brasileiro, tendo em vista a reestruturação produtiva com a conformação das políticas sociais aos ditames dos organismos internacionais.

No capítulo dois, a partir da consolidação neoliberal, analisamos as principais propostas de formação profissionalizante para jovens e adultos, à luz de programas consolidados nas políticas educacionais brasileiras, dos governos Fernando Henrique Cardoso, passando pelos governos Lula da Silva, Dilma Rousseff, chegando até a conjectura que se encontra a EJA na atualidade pós-golpe de 2016, e o governo Bolsonaro (2019-2022).

No capítulo três, estudamos a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em 2008, durante o segundo governo Lula. Buscamos compreender as contradições deste processo frente aos interesses empresariais neoliberais na construção da rede, bem como a perspectiva histórica de constituição das escolas técnicas. Prosseguimos nossa análise na constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG) a partir de suas unidades originárias e da implementação dos cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade Proeja nos campi que o ofertam.

No capítulo quatro, prosseguimos com a análise dos cursos Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), de maneira mais verticalizada, para além da imediaticidade dos documentos, especificamente os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), em conjunto à bibliografia inerente, e com o apoio de três categorias de análise, quais sejam: finalidade socioeducativa; opção formativa; dimensão política. Nos pautamos em categorias de análise, já que elas se propõem, conforme nos traz Cury (1986, p. 21), refletir “os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise das multiplicidades dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

Por *finalidade socioeducativa*, procuramos compreender a concepção de educação que o Proeja apresenta, enquanto uma formação integrada ou fragmentada e pautada no mercado.

Quanto à *opção formativa*, buscamos investigar, nos documentos de apoio, a proposta de formação apresentada pelo programa, como a formação politécnica, o trabalho como princípio educativo. Por fim, em termos de *dimensão política*, nossa análise se baseia em buscar compreender o Proeja, enquanto conformação ao projeto burguês de sociabilidade para os trabalhadores ou de ruptura desse paradigma, através de proposta contra hegemônica de formação.

Com o apoio do materialismo histórico dialético, buscamos nos documentos dos cursos o desvelamento desta política educacional no IFSEMG. A partir das categorias de análise, nos apropriamos dos documentos, identificando as proposições expressas em torno da concepção dos cursos Proeja.

1 CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA: DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR À HEGEMONIA NEOLIBERAL

Este primeiro capítulo se propõe a analisar as políticas educacionais de jovens e adultos na formação social brasileira. Partimos do recorte temporal da ditadura empresarial militar (1964-1985), passando pelo processo de democratização do Estado brasileiro e a consolidação do neoliberalismo nos governos Fernando Collor, até o governo Fernando Henrique Cardoso, em busca de compreender as contradições concretas atuais, enquanto consequência das múltiplas determinações históricas.

Procuramos, dessa forma, analisar a configuração da política da EJA, sobretudo, a partir de uma perspectiva profissionalizante. No período destacado, analisamos a perspectiva da teoria do capital humano, enquanto correlação entre educação e desenvolvimento econômico, estudando sua conformação ao momento político, econômico e ideológico do bloco no poder de cada governo.

As políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado. Com isso, o estudo de sua gênese, de seu movimento e de suas contradições conduzirá a pesquisa em busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitarão captar o seu movimento nessa totalidade (CURY, 1986).

Sob essa perspectiva, no período da ditadura empresarial-militar concentramo-nos, sobretudo, nas políticas de educação de jovens e adultos, pautadas na implementação do Mobral e da lei 5.692/71, que dentre outras prerrogativas trazia a institucionalização dos supletivos. Essas políticas educacionais se voltaram para as perspectivas de atendimento do mercado produtivo, com projetos de caráter técnico-profissionalizante e formação de força de trabalho simples.

No período de democratização, houve um processo de transição para a democracia, lento, gradual e restrito, de modo a garantir a manutenção das condições econômicas e sociais da burguesia brasileira, associada aos interesses internacionais dos países cêntricos do capitalismo. Nesse momento, estudamos os movimentos sociais que surgiram no período e de outros que voltaram à cena, após anos de silenciamento causado pela dura repressão militar, na luta pelo debate de propostas de uma educação progressista, em vista das discussões dos processos da constituinte e da nova lei de diretrizes e bases da educação.

Posteriormente, com o advento do neoliberalismo e da nova configuração para o trabalho, trazida pela reestruturação produtiva, focamos nossa análise na conformação das

políticas públicas educacionais a luz dessa configuração em submissão aos ditames dos organismos internacionais e em detrimento de quaisquer perspectivas de uma educação emancipatória pós-processo de democratização.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho foi produzido a partir de questionamentos em relação à temática da formação profissional de trabalhadores jovens e adultos, na perspectiva de integração educação básica e profissional em cursos Proeja de nível médio técnico integrado. Trabalho esse que se desenvolveu no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG).

Quando falamos de educação de jovens e adultos consideramos um público formado, essencialmente, por trabalhadores. A formação profissional, portanto, faz parte da realidade desses sujeitos. A educação que integre essa formação profissional, no horizonte de aproximá-los do mercado de trabalho, articulada aos conhecimentos, historicamente, produzidos, em suas perspectivas das ciências da natureza, linguagens, humanidades, matemática conectadas ao mundo do trabalho, busca a formação integral humana.

Essa perspectiva da educação integrada se fundamenta nos conceitos do trabalho, como princípio educativo, e na defesa da educação politécnica e da formação omnilateral. No cerne da educação de jovens e adultos, o trabalho não deve ser entendido como sinônimo de emprego, mas sim no sentido trazido por Saviani (2015), em que, por meio dele, o homem aprende a produzir-se como homem, ao mesmo tempo, em que produz sua própria existência.

Ciavatta (2009) desenvolve que o trabalho, como princípio educativo, remete à relação entre o trabalho e a educação. A autora afirma o caráter formativo do trabalho e da educação, enquanto ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Contudo, ao se pensar em educação profissional para a classe trabalhadora, no contexto da sociedade capitalista, pela formação social brasileira constituída no capitalismo dependente, a tônica é a de uma formação unilateral, compensatória e voltada à formação restrita para o mercado.

O currículo integrado, proposto pelo Proeja, parte de concepções gramscianas que foram discutidas no Brasil, sobretudo, por movimentos de educadores na década de 1980, quando o país passava pela democratização, após um longo período de ditadura militar que representou para a educação, inclusive a de jovens e adultos, uma formação tecnicista e fundamentada na teoria do capital humano, traduzida no binômio educação e desenvolvimento econômico. Com isso, estudos das relações constituídas pelo capitalismo e que se fundamentam na relação trabalho e educação foram fundamentais para elucidação da pesquisa.

Frigotto (2015b) desenvolve, quanto à teoria do capital humano, a tese básica sustentada por Theodoro Schultz (1962 e 1973). O economista, tentando responder à questão de como diminuir a desigualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, questão que ocupava dirigentes e intelectuais do sistema capital pós-segunda guerra, “defendia que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos” (p. 11), trazendo com isso a perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego.

Em busca de compreendermos o movimento contraditório desse processo dentro desse contexto, que tensiona capital e trabalho, o materialismo histórico dialético apresentou-se como proposta epistemológica na constituição desta pesquisa. No estudo desta política pública educacional, o método enquanto enfoque metodológico que busca a compreensão real da problemática apresentada nos proporciona o desvelamento dos processos presentes no fenômeno estudado, distinguindo o aparente do essencial. O método criado por Karl Marx e Friedrich Engels nos ajuda a compreender a dinâmica do movimento da história e sociedade, enquanto representação do real. A educação, enquanto resultado das transformações políticas, econômicas e sociais e, também, determinada pela correlação de forças se torna, portanto, alvo desse método de estudo, já que esse possibilita a apropriação crítica do processo histórico, em busca da compreensão do fenômeno.

Dentro dessa perspectiva do materialismo, a fundamentação do Estado brasileiro na concepção de Gramsci (2007), desempenha papel relevante na construção da hegemonia da classe dominante e, portanto, na manutenção de seus interesses, com destaque para a atuação da sociedade civil que, através de seus aparelhos privados de hegemonia, contribuem na formação de valores que beneficiam a classe no poder. Para o autor italiano, o Estado não se impõe somente pela força, mas, também, pela ideologia e cultura, que têm a escola como veículo nessa função.

Em suas reflexões sobre o Estado, a partir da realidade do capitalismo no início do século XX, Gramsci (2007) formula a concepção “ampliada do Estado” (sociedade civil e sociedade política), inovando para além do pensamento de Marx. O mesmo autor, a partir de modificações econômicas e políticas, ocorridas em seu tempo, e apoiando-se na concepção de sociedade civil, teve a oportunidade de repensar o conceito marxista do Estado, enquanto função de manutenção da ordem social e para além de sua face coercitiva. Ampliando, então, o conceito, o autor italiano entende o Estado como a constituição de todo um aparelho jurídico e político que se altera, de acordo com a organização política, econômica e cultural, mediadas por correlações de forças entre as frações de classes.

Para Gramsci (2007), o Estado, como uma forma social, não se constitui, apenas, por mecanismos de coerção/ditadura (aparelhos como poder judiciário, forças policiais, militares, etc.), mas, também, pelo consenso/persuasão (sociedade civil), ocorrendo, assim, um equilíbrio entre ambas, ou seja, entre a dominação política e a hegemonia ideológica, a denominada “hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244) que busca a ascensão do grupo dirigente sobre a formação social. Entende, assim, que o poder não se mantém, apenas, na sociedade política, mas, também, com a sociedade civil.

Ainda o mesmo autor entende a sociedade civil, pautando-se na perspectiva de Estado ampliado e da hegemonia, como organizações responsáveis pela formulação, ou difusão das ideologias. Essas organizações constituem-se por partidos políticos, sindicatos, imprensa, igrejas e, por meio delas, as classes buscam o exercício da hegemonia, organizando-se, portanto, como “aparelhos privados de hegemonia” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 517), com o objetivo de transformação do modo de pensar dos homens. A base da sociedade civil alicerça-se, desta forma, às vontades organizadas, coletivamente, onde se desenvolve a luta pela hegemonia.

Desta maneira, a sociedade civil é onde as classes sociais lutam pelo exercício da hegemonia cultural, política e se expande pelas relações sociais vividas pelas pessoas, nas instituições reprodutoras das ideologias dominantes. Pautado nesse conceito de sociedade civil, Gramsci articula que o poder da classe dominante não se mantém, apenas, pela coerção, mas, também, através do consentimento, da direção cultural (hegemonia).

Assim, a hegemonia, disputa permanente de poder, é considerada como o exercício da dominação baseada no consenso, uma compreensão ideológica propulsora de uma vontade coletiva, com sentido político e cultural, como uma capacidade de unificar através da ideologia; e, para ele, a escola tinha importante atuação, quanto à transformação de mentalidades na luta

por esse processo de hegemonia, já que, para ele, as lutas de classe se dão de forma ideológica no espaço da cultura. O conceito de hegemonia, juntamente com o de Estado ampliado, contribui para pensarmos a dominação da política estatal, não apenas, pela via da coerção, mas pela via do consenso. (GRAMSCI, 2004).

Gramsci (2007) entende, nessa perspectiva, a escola enquanto espaço de disputa, por se encontrar dentro do conflito de interesses presentes na sociedade de classes, sendo assim espaço estratégico para a manutenção de interesses do capital, ao mesmo tempo em que pode ser também, espaço de resistência e contra-hegemonia.

Com isso, o autor entende a relevância e o papel estratégico da escola para os trabalhadores, visto a educação ser para ele um instrumento de formação cultural e ideológica. Gramsci (2007) introduziu o conceito de "hegemonia", que se refere à dominação cultural de uma classe sobre as outras, alcançada, não apenas, pela coerção, mas, também, pela persuasão e aceitação voluntária das ideias dominantes. Dessa forma, o autor nos faz entender a disputa hegemônica, na caracterização das políticas educacionais para os trabalhadores.

Gramsci (2004) criticava o ensino técnico italiano destinado aos trabalhadores, ao trabalho assalariado, e, portanto, à exploração e submissão pelo capital, e o ensino humanista italiano, que era oferecido à burguesia, destinada a comandar, a governar a sociedade capitalista. Ele entendia a política como práxis possibilitadora de conscientização de pertencimento de classe e de luta pela emancipação humana e que a educação é estratégica na luta pela transformação de uma sociedade e da relevância do trabalho para a formação do ser humano.

Ele ainda realizava a escola na perspectiva de uma educação para todos, em que a educação pudesse alcançar tanto a classe dirigente, quanto a dos trabalhadores, para a formação de governantes e governados e desenvolvendo o trabalho como princípio educativo, que, também, se dá pelo trabalho e cultura; daí vem a formulação de uma escola única ou unitária. Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci (2004) nos traz que “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’” (LIGUORI e VOZA, 2017, p. 500). Com isso, todos nessa escola teriam iguais condições de formação e direção do Estado.

Gramsci em sua obra nos traz, também, essa formulação e nos diz que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2004, p.40). Entendendo desta

forma que, para além de uma proposta pedagógica, a sociedade de classes precisa de um projeto político que a torne social e culturalmente unitária (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Ele buscava a superação da concepção dualista de educação, em que para determinada classe basta uma capacitação simples, e compreendendo esta realidade visualizou a escola em sua forma unitária. Em consequência disso, lutava pela formação humanística e integral, tendo o trabalho como princípio educativo, moldado às capacidades técnica, intelectual e manual, em um processo educativo que empodere todos os sujeitos. Gramsci pensava a educação, portanto, como perspectiva de emancipação humana, através de uma formação omnilateral, com todas as suas potencialidades e de superação da divisão social do trabalho, com foco na relação educação e trabalho, enquanto princípios formativo, científico e politécnico das classes trabalhadoras.

Saviani (2003) nos aponta o sentido de politecnicidade, com respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno e que envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. O autor considera que politecnicidade diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Dessa forma, esse conceito busca romper com a dualidade estrutural da educação e do processo hegemônico de formação tecnicista da educação profissional.

No contexto da formação social, o Brasil se constituiu, a partir da invasão portuguesa, da violência contra os povos originais, e por quase 400 anos de escravidão. Uma democracia marcada por uma ditadura empresarial-militar e um ciclo de neoliberalismo, a partir da década de 1990, com o governo Collor. A história nos mostra o desenvolvimento das políticas educativas, como consequência desse processo. Desde as campanhas de alfabetização, a partir da década de 1930, em busca de formar trabalhadores, num país em crescente urbanização e industrialização, passando pelo período da ditadura, que se caracterizou pelo tecnicismo, e o processo de democratização nos anos 80, quando as discussões em torno de uma política educacional emancipatória, com valores da escola única, foram solapadas pelo avanço do capital com o neoliberalismo e as contrarreformas do Estado, as políticas educacionais foram usadas pelo Capital para alcançarem seus objetivos hegemônicos. Com isso, o entendimento do processo de constituição do Estado, na formação social brasileira, nos é relevante para elucidação das políticas educacionais dos trabalhadores. Cabe-nos, aqui, ressaltar que, a partir

da década de 1940, também, tivemos os movimentos de educação popular de cunho libertário e de conscientização políticas que foram extirpados pela ditadura empresarial militar. (PAIVA,1987).

Fernandes (2006) defende que países como o Brasil não se desenvolveram de forma autônoma. Segundo o autor, os países periféricos, como o Brasil, se desenvolveram de maneira interligada ao sistema capitalista, de maneira dependente aos países centrais. Nessa relação desigual, há o fornecimento de recursos naturais, mercado consumidor e força de trabalho dos países periféricos, em contrapartida ao controle político e econômico dos países centrais. Como consequência, nossa sociedade se constituiu marcada pela desigualdade social, pela precarização do trabalho, exclusão social, dificuldades de mobilidade social, educação e formação profissional, voltada para o mercado e para o atendimento dos interesses da classe dominante.

No contexto do modo de produção capitalista, sob a perspectiva do capitalismo dependente, resultam a concentração de capital e de renda e a superexploração do trabalhador, ao passo da concentração de miséria e da extirpação dos direitos elementares para a grande maioria, além das desigualdades educacionais. Desigualdades essas que, para Haddad (2017), se refletem no elevado número de analfabetos ou jovens e adultos com baixa escolaridade.

Uma das grandes mazelas do capitalismo dependente é o fato de ser o quadro hegemônico internacional, o grande regulador da educação, especialmente, como no caso brasileiro, que é gerida pela classe dominante. No contexto, ainda do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do capital, as transformações no mundo do trabalho orientam as políticas educativas. Para os jovens e adultos, isso implica em uma educação unilateral, aligeirada e compensatória, precária e descontinuada, focada em certificação e que só tem alguma prioridade, quando almeja formação precária para trabalhos, igualmente, precários. (RUMMERT, 2019).

Para os setores dominantes, a educação deve ser organizada, a fim de melhorar a qualidade do trabalhador, isso se dá através de uma pedagogia unilateral, qual seja uma educação voltada para a formação da força de trabalho (LEHER, 2014). As políticas educacionais neoliberais, ainda, se pautaram por diretrizes ditadas pelos organismos internacionais, trazendo a educação profissionalizante para o centro, como, também, pelos quatro pilares da educação, trazidos pelo relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Teve destaque, ainda, discussões em

torno da qualificação profissional dos trabalhadores, pois o que é difundido é que a manutenção dos empregos dependeria da adaptabilidade dos trabalhadores às mudanças e competitividade do mercado de trabalho.

O Proeja, enquanto política pública educacional, que busca a formação humana integral, tem o trabalho como princípio educativo, na integração educação básica e profissional, e traz na luta dos educadores por sua implementação o rompimento com a lógica da educação unilateral e subordinada aos interesses de mercado. O programa, na visão de especialistas, como Rummert e Ventura (2015) apresenta aspectos inovadores, com potencial para algumas transformações. Dessa forma, a partir do contexto do Estado brasileiro e de sua constituição, e a partir da correlação de forças, é que buscamos compreender os processos de criação dos cursos PROEJA no IFSEMG em face das disputas que se estabelecem entre a reprodução dos interesses hegemônicos do Capital e as resistências e perspectivas contra hegemônica na formação dos trabalhadores.

1.2 A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR E OS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Segundo nos aponta Saviani (2008), a articulação entre empresários e militares conduziu ao golpe consumado em 01 de abril de 1964. Como resultado da correlação de forças, da luta de classes e dos projetos antagônicos presentes na sociedade, a ditadura empresarial-militar significou que o processo de urbanização e de industrialização se vinculava aos interesses da burguesia brasileira, associada, de forma dependente ao capitalismo internacional.

Frações da burguesia brasileira, aliadas às classes médias, consolidaram seu poder econômico e político no contexto da urbanização e da industrialização. Ainda na visão de Saviani (2008), o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência, consumando, assim, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica.

Com a instauração do regime empresarial-militar, de caráter autoritário, e marcado pela forte censura, em contraposição ao processo de democratização, o discurso político, inclusive sobre a educação, é nessa perspectiva conduzido. Para Germano (2008), a interrupção do processo de democratização, impôs o silêncio, a cassação da palavra aos perdedores. “Uma vez que a alteridade foi cerceada pela repressão” (p. 321), no espaço público não há projetos alternativos a serem postos em discussão.

De acordo, ainda, com esse autor, no campo das políticas educacionais, área duramente atingida pelo regime de 1964, os discursos salvacionistas e de eliminação da alteridade, tendem a ganhar materialidade, se traduzindo em ações de governo, em intervenção empírica pela força. Entre 1968 e 1971, esse fato ocorreu com as reformas colocadas em prática, em todos os níveis de ensino, passando pela educação de jovens e adultos.

Para Germano (2011), o controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional. Já Saviani (2008) afirma que, o IPES¹ se dedicou a organizar um simpósio sobre a reforma da educação, elaborando um “documento básico”, em torno do vetor do desenvolvimento econômico.

Situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, o autor aborda os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Alinha-se, portanto, aos projetos educacionais que reforçaram a teoria do capital humano², na qual os sujeitos devem ser formados, a fim de que lhe seja aumentada sua capacidade produtiva.

A concepção educacional articulada pelo IPES adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. De acordo com Saviani (2008), esses princípios foram incorporados nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL. Em outros termos, as políticas educacionais se voltaram para as perspectivas de atendimento do mercado produtivo, através de projetos de caráter técnico-profissionalizante e formação de força de trabalho simples.

Sob o discurso nacionalista do “Brasil: ame-o ou deixe-o”, os militares atuaram na educação de jovens e adultos, sustentando-se em proposições da dita erradicação do

¹ Em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Gobery foi o principal formulador da doutrina da interdependência na ESG. Em setembro de 1961, solicitou transferência para a reserva e, a partir de 1962, assumiu a direção do IPES. Enquanto o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) foi dissolvido pela justiça em dezembro de 1963, o IPES permaneceu em atividade por, aproximadamente, dez anos, até se autodissolver em junho de 1971 (SAVIANI, 2008, p. 294).

² A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação –, explicita de forma exemplar as duas razões, anteriormente, expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem essa desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006). Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

analfabetismo, em torno de quase 40%³, na década de 1960. Para Haddad e Di Pierro (2000), a escolarização desse público não poderia ser abandonada, por parte da ditadura, pois tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade.

Havia, ainda, a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania, cada vez mais identificado como legítimo, com estratégias que atendessem ainda aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico, implementado pelo regime militar. A partir dessa concepção, os movimentos de cultura e educação popular, que ganharam visibilidade a partir do início dos anos 1960 e que apresentavam um compromisso em favor das classes populares, rurais e urbanas, em uma visão conscientizadora de pensar a transformação da realidade sob uma perspectiva, democrática e conscientizadora, como instrumento de libertação foram fortemente represados pelo regime ditatorial.

Para Paiva (1987), o temor dos efeitos dos programas de educação das massas, ocasionou a repressão. Os poucos programas que sobreviveram no interior brasileiro foram restritos e revistos em sua linha conceitual.

Em termos de educação, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴, criado pelo governo ditatorial pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e o ensino supletivo, criado pela lei 5.692/71 configuraram-se como as principais orientações políticas da formação da força de trabalho, no contexto da inserção brasileira na internacionalização da economia capitalista. Cabe, então, uma análise acerca dos desdobramentos do Mobral e da Lei n. 5.692/1971 na educação de jovens e adultos.

O Mobral contrapunha as ideias pedagógicas, desenvolvidas antes de 1964. Visando confrontar-se com as perspectivas de cariz freireano, que na visão do governo destacava a forma prematura e mal orientada dos processos de conscientização política, que colocavam em risco a formação cristã e democrática do povo (PAIVA, 1987).

Para a autora, a orientação do material didático produzido para o movimento revela o sentido ideopolítico da educação de jovens e adultos, no período ditatorial. Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a processos que impossibilitam ao educando uma compreensão crítica de sua inserção na realidade social.

³ (BRAGA; MAZZEO, 2017).

⁴ Pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização, com a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos até 1971, objetivando a eliminação total do analfabetismo no país até 1975. Depois de um período de organização e ensaios de estratégias de atuação, o Mobral começou a funcionar, efetivamente, em setembro de 1970, contando com recursos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda, além de doações de empresas estatais e particulares (FGV - <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em: 28 maio 2022).

Ao mesmo tempo em que expressa esse conteúdo ideológico, o Mobral, também, embutia nos processos de alfabetização em massa a procura pela ampliação do mercado consumidor. Vejamos um anúncio do Mobral, movimento propagandista que visava eliminar o “mal do analfabetismo”, publicado em revistas semanais, durante o ano de 1974.

Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente de sua empresa. Você como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa (CUNHA, 1983, p. 272).

Por essa chamada, compreende-se a associação da alfabetização ao crescimento econômico, como forma de contribuir para o desenvolvimento do país. Cunha (1983) reforça que o crescimento da renda nacional, através do aumento da produtividade e/ou dos salários, era considerado garantido pela conversão do analfabeto em consumidor.

A política para a educação de jovens e adultos encaminhada pelo Mobral aponta para a manutenção de uma concepção compensatória, com forte viés da escolarização para melhorar os níveis de desenvolvimento econômico.

Na mesma linha político-ideológica do Mobral, a lei 5.692/71 regulamenta a institucionalização dos supletivos. Paiva (2005) salienta que essa regulamentação localizou a educação de jovens e adultos como um subsistema integrado, mas independente da educação básica, realçando a vinculação com o esforço do desenvolvimento nacional, propondo uma metodologia própria.

Ainda na visão da autora, essa legislação cumpria quatro funções, a saber: de suplência, de suprimento, de qualificação e de aprendizagem. No entanto, manteve como face mais visível da regulamentação a função de suplência, traduzida pela ideia de “suprir a escolaridade regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído em idade própria” (PAIVA, 2005, p. 177). Para Haddad e Di Pierro (2000), essa função ainda tinha como proposta recuperar o atraso, reciclar o presente, com a formação de uma força de trabalho que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Com isso, também a política dos supletivos não traz para a formação de jovens e adultos a concepção emancipatória, de autonomia ou de enfrentamento da realidade, presente nos movimentos de educação popular que foram perseguidos e extintos pelo autoritarismo ditatorial, mas apenas reforça a visão compensatória e tecnicista, conforme nos aponta Di Pierro (2005):

doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo (DI PIERRO, 2005, p. 1.117).

Em consequência da consolidação do binômio: educação e desenvolvimento econômico, no decorrer da ditadura empresarial-militar, as orientações da política educacional para jovens e adultos caracterizou-se por uma formação precária e aligeirada dos trabalhadores, aptos a vender sua força de trabalho. Nas palavras de Favero (1981, p. 294) “Quando tratamos da formação profissional da camada pobre da população, supõe-se a formação para funções de baixo prestígio social, pequena renda e operações manuais relativamente simples”.

Nesse sentido, o capítulo IV da lei 5.692/71, o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, de 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” regulamentaram e explicitaram características e fundamentos do chamado ensino supletivo. A legislação regulamentava o ensino supletivo, com propostas de aperfeiçoamento, qualificação e profissionalização.

O ensino supletivo abrangeria tanto os não concluintes do processo de escolarização até os 14 anos, como os que demandavam o suprimento de técnicas e habilidades para uma ocupação laboral (CUNHA, 2000). Dessa forma, aos jovens e adultos, além do ensino da escrita, leitura e cálculo, direcionava-se, também, a formação profissional, estudos de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos.

A proposta de profissionalização da lei n. 5.692/1971 contemplava os denominados 1º e 2º graus, apresentando como suas finalidades: a disposição para a formação profissional; a possibilidade de cursos à distância, através de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação disponíveis na época; e a certificação, através dos exames e cursos profissionalizantes (BRASIL, 1971). O ensino supletivo apresentava estrutura própria com duração e características diferentes da escolarização de 7 a 14 anos. Em suma, o atendimento a jovens e adultos da classe trabalhadora foi modificado, de modo a buscar suprir escolarização incompleta ou a reciclar conhecimentos (ROMANELLI, 1986).

O então, ministro da educação Jarbas Passarinho considerava que a recuperação do atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada permitia, germinar

“a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será, principalmente, um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Além disso, o referido ministro enfatizava a necessidade de ampliação da oferta de ensino profissional para uma “clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Buscando responder aos objetivos de uma dita escolarização, menos formal e mais aberta, foram incorporados cursos fundados na concepção de Educação Permanente⁵, em que educação de adultos situava-se “na linha de frente das operações”, por ser “poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.118). Vargas (1984) observou que a opção por várias formas de organização do ensino supletivo ocorreu pela necessidade de fornecer à força de trabalho, pouco ou não escolarizada, técnicas e habilidades compatíveis com o desenvolvimento urbano-industrial e com o crescimento econômico. Como indica a afirmação a seguir:

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 65).

Vargas (1984) destaca que quatro tendências se entrelaçavam no desenvolvimento de projetos do Departamento de Ensino Supletivo, organismo de coordenação do MEC: a) enfoque tecnicista na programação dos projetos e no controle da execução; b) centralização técnico financeira da programação; c) ênfase na certificação; d) prioridade à formação de força de trabalho. Com as quatro funções do ensino supletivo procurava-se atribuir prioridade aos cursos

⁵ A concepção de Educação Permanente foi formulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). “Num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada”. Depois passou por uma fase que poderíamos chamar de “utópica”, integrando toda e qualquer ação educativa e visando a uma transformação radical de todo o sistema educativo (FURTER, 1972 citado por GADOTTI, 2016). Finalmente, nas últimas décadas, nos países do Norte, os organismos internacionais conseguiram realizar o seu sonho de uma educação “para o desenvolvimento”, focando-se na “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da 'sociedade da aprendizagem' e da 'economia do conhecimento’” (LIMA, 2010 *apud* GADOTTI, 2016, p. 2).

e exames que visassem à formação e o aperfeiçoamento para o trabalho. Para Favero (1981, p. 290) “a lei 5.692/71 é um exemplo muito claro da eficiência do sistema em adequar a “profissionalização” a sua função de “domesticação” de maneira mais correta”, sendo a primeira legislação a tratar do supletivo, que abrangeria cursos e exames, a serem organizados nos vários sistemas.

Os programas de alfabetização, de profissionalização e de certificação abrangiam, como nos aponta Cunha (2000), vasta rede institucional que se articulava pelo Mobral, pelo Projeto Minerva (educação pelo rádio), pelas televisões educativas, pelo Senai, pelo Senac, dentre outros. A flexibilidade legal e normativa do atendimento a jovens e adultos efetivou modalidades de cursos supletivos, de centros de estudo, de ensino à distância, de exames de certificação que ofereciam material didático, em módulos, na perspectiva da aceleração da aprendizagem.

Dentro da concepção de aceleração de aprendizagem, Haddad (1991) sinaliza que a linha de atuação do Mobral nos cursos de alfabetização e suplência da 1ª a 4ª séries se organizou pela constituição do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o (Programa de Educação Integrada) (PEI). O público alvo era jovens e adultos, com idade igual ou superior a 14 anos, precedida de sondagem de conhecimentos e habilidades de leitura, escrita e cálculo. O PAF tinha cinco meses de duração, sendo, posteriormente, acrescentado um sexto mês para a “recuperação pedagógica dos estudantes que não lograram se alfabetizar durante o curso regular de cinco meses” (HADDAD, 1991, p. 137). Esses cursos eram, predominantemente, noturnos, ocupando os espaços ociosos da comunidade, como associações, escolas, igrejas etc. O PEI substituiu os antigos cursos supletivos de quatro anos com uma programação de 720 horas, condensando as quatro primeiras séries do 1º grau, que poderiam ser oferecidas de 10 a 18 meses.

O Mobral apresentava metodologia de ensino direta e sistemática, em que a frequência nem sempre era obrigatória com avaliação realizada no processo de aprendizagem e material didático distribuído, gratuitamente, aos alunos. Os professores não tinham formação específica, sendo contratado monitores, preferencialmente, com formação em nível de 2º grau, pelo sistema de bolsas de estudos, sem vínculo empregatício, em que a realidade demonstrou um quadro de monitores leigos, mal preparados e com pequena escolaridade (HADDAD, 1991). Essa configuração do

MOBRAL buscava conciliar as classes sociais, negando suas oposições e procurando responsabilizar o indivíduo por sua condição social. Para tanto,

desconsiderava-o como sujeito produtor de cultura, identificando-o como pessoa vazia de conhecimento, a ser “socializada” pelos programas do MOBREAL (HADDAD, 1991, p. 113).

Os cursos de suplência de 5^a a 8^a série, eram ofertados de maneira bastante heterogênea no país, já que a legislação federal permitia aos conselhos estaduais sua normatização. Os cursos eram, predominantemente, de ensino seriado, com dois anos letivos e subdivididos em quatro semestres, cada um deles correspondendo a uma série do Ensino Regular. A frequência era obrigatória. A avaliação ocorria no processo de aprendizagem em que a idade mínima era de 14 anos de idade em quase todos os estados, e alguns estados que se exigiam 15 anos de idade (PA e PB) ou 16 anos (BA, CE, SE) para o ingresso (HADDAD, 1991).

No entanto, Haddad (1991) salienta que o atendimento de suplência de 5^a a 8^a série de maior propagação foram os Centros de Estudos Supletivos (CES), em que se ofertava um ensino ao jovem e adulto, baseado em módulos, normalmente, com material escrito e atendimento individualizado aos alunos, de acordo com suas características e disponibilidade de tempo. Os CES se propunham a desenvolver a autonomia do aluno através da autoinstrução e tendo o professor como apoio no atendimento com material áudio visual e biblioteca à disposição. Havia ainda o oferecimento de cursos via rádio e televisão e os exames supletivos.

Os cursos, normalmente, eram com um ano e meio de duração, aos que possuíssem idade mínima de 19 anos para ingresso e de 21 anos para conclusão, exigia-se, ainda, que os educandos (as) tivessem concluído o 1^o grau pela via regular ou supletiva. Quase sempre o curso era seriado, adotando a metodologia de ensino direto com porcentagem mínima de frequência obrigatória. No entanto, a oferta pública de cursos de suplência de 2^o grau era muito escassa e recente, sendo que na maior parte dos Estados brasileiros ou não havia oferta de cursos ou ela era efetuada pela rede privada de ensino, majoritária ou exclusivamente (HADDAD, 1991).

Ainda para o mesmo autor, esses Cursos Supletivos de 2^o Grau, no mercado de trabalho competitivo e com exigências de escolarização, configuravam-se em um terreno fértil ao ensino privado, sobretudo, nos centros urbanos mais populosos, onde muitos adultos já inseridos no mercado de trabalho poderiam, portanto, pagar por cursos supletivos privados e obterem o certificado de conclusão do 2^o Grau. Os cursos de 2^o Grau, também, ofertavam instrução personalizada por módulos didáticos, sem frequência obrigatória e com avaliação no processo de aprendizagem ou através dos exames. Nesses centros, a matrícula era efetuada por disciplina. A maioria das disciplinas colocava como requisito de ingresso a idade mínima, que variava de 18 a 21 anos, em que os materiais didáticos mais utilizados eram os livros do Telecurso 2^o Grau (elaborados pela Fundação Roberto Marinho). Para Haddad e Di Pierro (2000), os programas

mais relevantes no âmbito federal, relacionados ao ensino supletivo; indicavam o aperfeiçoamento de exames, a difusão de metodologia dos CES e os programas de ensino a distância.

A lei 5.692/71 definia que o ensino supletivo era destinado a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria” (art 24. a), bem como, os “estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o Ensino Regular no todo ou em parte” (art 24.b); exames eram permitidos aos maiores de 18 anos em nível de conclusão do ensino de 1º grau, sem exigência de escolarização prévia, e aos maiores de 21 anos em nível de conclusão do ensino de 2º grau.

Ainda de acordo com a lei, esses exames compreendiam a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, podiam abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

Para a conclusão dos estudos de 1º grau o candidato podia inscrever-se em quantas disciplinas desejasse e eliminá-las, gradualmente, até a obtenção do certificado de conclusão, quando da aprovação de todas as disciplinas. As unidades da Federação realizavam, também, os exames Supletivos de 2º grau em Educação Geral, em duas ocasiões ao ano, com idade mínima de 21 anos para conclusão.

Na visão de Vargas (1984), o exame de suplência tornou-se um fenômeno de massa e meio de obtenção do diploma a diferentes públicos. Atendia adolescentes com mais de 14 anos, que passaram a ser público do supletivo quando a escolarização obrigatória passou de quatro a oito anos; ao potencial de mulheres que tentavam ingressar no mercado; aos trabalhadores semiquilificados, buscando oportunidades para tal; e aos concluintes do antigo primário que agora o diploma lhes era insuficiente para continuar desempenhando suas funções.

Os exames de Suplência Profissionalizante, ofertados uma vez ao ano, foram uma inovação da Lei 5.692/71. Destinavam-se à habilitação técnica em nível de 2º grau de profissionais não titulados, que já tivessem adquirido conhecimento técnico na prática de trabalho. A inscrição era facultada a candidatos que comprovassem dois ou três anos de exercício profissional. Alguns Estados exigiam também diploma de 1º grau. Eram, também, promovidos exames, uma vez ao ano, em certo número de habilitações técnicas, selecionadas através de pré-inscrição ou consulta aos órgãos profissionais, em que as provas teóricas precediam as provas práticas (HADDAD, 1991).

Ainda para esse autor a função de qualificação, encarregada da profissionalização, sem preocupação com a educação geral, atendia ao objetivo prioritário de formação de recursos

humanos para o trabalho. Dessa forma, permitiu-se a terminalidade profissional, sem continuidade de estudos em um grau seguinte, aos com idade inferior daqueles que buscavam a formação geral. Com isso, impede-se o acesso a níveis maiores de formação geral, permitindo-se uma profissionalização precária e precoce. Vargas (1984) realça que esses exames na área profissionalizante eram a oportunidade de normalização de situações de emprego. Em outros termos, a norma geral “gera o receio de que, com a parte técnica, a profissionalização volte a desempenhar o exclusivo papel de instrumento de adestramento, ou apenas de treinamento, e não de uma real educação profissional” (CARAYON, 1987, p. 173).

Como afirma Saviani (2003), temos uma concepção capitalista burguesa de profissionalização, com a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, para a formação de trabalhadores, aptos a executar com eficiência tarefas requeridas pelo mercado. A citação a seguir indica que: “A ideia de preparação para o trabalho, como qualificação profissional, acaba sendo o fio condutor da política do ensino supletivo nesse período e torna-se ferramenta reforçadora do pensamento desenvolvimentista que acompanhava a história do país naquele período” (ARAÚJO, 2015, p. 93).

De modo que a perspectiva “de qualificação de mão de obra, apregoada nos governos militares sobrepunha a anterior, visto estar instituída dentro da própria legislação do ensino supletivo e da qual saíam todas as demandas das esferas estaduais para regularizar cursos que profissionalizassem o sujeito” (ARAÚJO, 2015, p. 94).

Machado e Garcia (2013) nos mostram que, em 1974, o governo federal passou a executar uma política nacional mais centralizada de qualificação profissional, vinculada ao Ministério do Trabalho, envolvendo o SENAI, SENAC e também o PIPMO⁶. O programa é, então, reestruturado, o financiamento passa a ser também do Fundo de Assistência do Desempregado – FAD. O recurso proveniente do FNDE: “passará a atender às atividades não transferidas por este Decreto para o Ministério do Trabalho, custeando a execução dos projetos a cargo do Departamento de Ensino Supletivo, do Ministério da Educação e Cultura.” (BRASIL, 1974, p. 14.305).

O Estado organizou parcerias com o Sistema S, especialmente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), fortalecendo a relação público-privado. Ainda para os autores “A análise da proposição e

⁶ Na perspectiva de formação de trabalhadores por via profissional já havia em 1963 o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI) com a proposta de treinar operários já empregados para adequá-los aos novos padrões tecnológicos das novas tecnologias importadas. Em 1972 ele é renomeado como Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (PIPMO) (MACHADO; GARCIA, 2013).

implementação do PIPMO, bem como do Ensino Supletivo, no contexto dos anos de 1970 e início de 1980, indicam a sintonia entre a concepção de treinamento da mão-de-obra para realidade do capitalismo dependente e a oferta de escolarização aligeirada e pragmática, expressas nos currículos da suplência” (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 51).

Ainda na via dessa concepção utilitária da educação de jovens e adultos, segundo nos aponta Haddad (1991), a tele-educação começa a ganhar força no final da década de 60, acompanhando um movimento – apoiado, sobretudo, pela UNESCO, de utilização da Tecnologia Educacional, na perspectiva das ideias da Educação Permanente. A extensão territorial, as “carências educacionais”, a dispersão populacional e a existência dos recursos materiais e humanos necessários constituem-se nos argumentos dos defensores da tele-educação, da utilização da Educação à Distância em grande escala no país. Apregoava-se, nessa lógica, o discurso de tecnologia a serviço do desenvolvimento. Como consequência da ação de defensores da tele-educação e de alguns educadores, temos a criação das Televisões Educativas. Desde o início da década de 1960, havia uma ferrenha campanha, junto ao governo federal, para que fossem reservados canais de televisão, exclusivamente, para fins educacionais e para que se criasse uma televisão educativa pública (HADDAD, 1991).

No caso do ensino supletivo, o Parecer 699/72 do conselheiro Valnir Chagas já afirmava a utilidade dos meios de comunicação, como recurso metodológico para o desenvolvimento da educação da classe trabalhadora. Conforme registrado no parecer do conselheiro a dita escola tradicional, em que os alunos buscariam o conhecimento, seria ultrapassada por um novo modelo de educação, em que os meios de comunicação seriam os veiculadores fundamentais das informações que seriam sistematizadas pelo “novo” modelo. Na visão do relator do Parecer 699/72, a tele-educação poderia vir a se configurar como o meio privilegiado e fundamental para o Ensino Supletivo (HADDAD, 1991). O ensino supletivo foi ministrado à distância pela televisão, por impressos e pelo rádio, prevalecendo o caráter de preparação para os exames.

Reconhecendo a impossibilidade de cumprir a meta de ampliação da escolarização obrigatória de quatro para oito anos, o Estado ditatorial procura meios e modos de atingi-la, supletivamente, pelo uso de rádio e da televisão e de uma campanha nacional de alfabetização, não só de adultos, como, também, de adolescentes e pré-adolescentes (CUNHA, 1983). O Decreto lei n.º 236/67 criou a figura da chamada televisão educativa, “destinada à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates” (HADDAD, 1991, p.319). Estipulava a obrigatoriedade das emissoras de rádio em transmitir até cinco horas de programas educativos, por semana, entre as sete e 17 horas, com a

obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão, estipulando horário, duração e qualidade desses programas (HADDAD, 1991).

A partir daí outros projetos de suplência via televisão foram efetivados como: o curso João da Silva (quatro primeiras séries do 1º grau) e o projeto Conquista (quatro últimas séries do 1º grau). Esses projetos acabaram sendo substituídos pelo Telecurso 1º grau (produzido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Universidade Federal de Brasília) e que poderia reunir as oito séries. Entretanto, “o projeto acabou sucumbindo à concorrência de um curso de uma organização privada rica, poderosa e beneficiária das graças do Governo Federal” (BELLONI, 1984 *apud* HADADD, 1991, p. 344).

Haddad (1991) ainda nos explicita o Telecurso 2º grau, cuja elaboração, entre 1977 e 1978, coube à Fundação Roberto Marinho (FRM), em convênio com a Fundação Padre Anchieta (FPA), mantida pelo Governo do Estado de São Paulo. O Telecurso 2º grau destinava-se, inicialmente, aos maiores de 21 anos que pretendiam prestar os Exames Supletivos, sendo composto de três fases com os blocos de disciplinas. Foram 438 programas-aula de 15 minutos, cada, transmitidos cinco vezes por 52 emissoras, filiadas à Rede Globo e às TVs Educativas no período de 1978 a 1985.

Durante o período militar, o pensamento do governo era, então, reforçado pelas apresentações das metodologias dos programas desenvolvidos, dos cursos, dos centros de estudos, dos exames certificatórios e da tele-educação. Este pensamento concretizava a visão de educação tecnicista para profissionalização de força de trabalho simples. A ideia de desenvolvimento preconizada prescindia de uma formação conscientizadora, apregoada nos movimentos de cultura anteriores. A dureza imposta pelo cerceamento da crítica permitiu que a proposta de Educação de Jovens e Adultos implementada pela ditadura empresarial-militar se restringisse à formação para o trabalho simples, de modo a movimentar o mercado, que gerava lucro e, assim, favorecia ao crescimento econômico. A síntese a seguir caracteriza esse quadro:

Prevalece ainda uma proposta de aligeiramento das classes de alfabetização à formação geral, pela redução de tempos e conhecimentos produzidos em programas de alfabetização sem continuidade da EJA: cursos que mantêm as características de suplência e uma concepção de formação profissional para jovens e adultos trabalhadores como “reciclagem” e “treinamento” (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 17).

O ensino supletivo representa a forma, historicamente, posta de distinção de ensino para as classes na sociedade brasileira. Na visão de Cunha (1983), eufemismos como “complementariedade” e “equivalência” entre ensino regular e supletivo e as funções de

“suplência” e “suprimento” apenas camuflam a existência do setor autônomo de aprendizagem, destinado aos trabalhadores.

Na perspectiva de Machado e Garcia (2013), a institucionalização do Ensino Supletivo e de outros programas de educação de adultos, ocasiona essa funcionalidade prática da aprendizagem realizada com alvo na vida laboral, ressaltando a harmonia entre a formação de força de trabalho e a oferta de escolarização aligeirada e pragmática, manifestas nos currículos da suplência.

Na visão de Paiva *et al.* (2019), o ensino supletivo, paralelamente ao Mobral, configurava-se em modalidade compensatória de educação, que se traduzia por cursos de formação geral e profissionalizante, além dos exames supletivos para trabalhadores sem escolaridade completa. Como políticas certificatórias, esses exames não trazem perspectivas reais emancipatórias e de preparação para enfrentamento e entendimento da realidade social dos jovens e adultos, o que condiz com a condução das políticas de alfabetização e profissionalização no período ditatorial e para Paiva (2005, p. 59) “certificados, declarações são frequentemente a finalidade última do direito à educação, não importando se o direito exige o processo de ensino-aprendizagem para todos, o que efetivamente, em muitos casos, não chega a acontecer”.

A condução de políticas públicas brasileiras, sobretudo, no campo educacional, sofreu forte influência de organismos internacionais, por meio do financiamento direto de agências, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID ⁷. Para Leite (2013), esse acordo implantou a visão tecnicista na educação nacional, desde a organização do sistema educacional, até as propostas curriculares dos diversos níveis de ensino.

Como já abordado, o regime ditatorial:

procurou substituir as formas de educação nascidas da experiência dos educadores e inviabilizar projetos baseados na defesa da escola pública, gratuita, de qualidade, defendidos exaustivamente por associações de educadores, entidades estudantis, sindicatos e diversos movimentos sociais (LIRA, 2010, p. 335).

Apesar das medidas de controle e da coerção exercida sobre opositores avolumava-se a resistência, diante das desigualdades provocadas pelo chamado “milagre econômico”, em decorrências dos ajustes à economia internacional e da elevação do preço do barril de petróleo. Um processo de revitalização que adquiria capacidade de mobilização e de organização de

⁷ Esse Acordo foi assinado, em 1966, pelo Ministério da Educação e pela United States Agency for International Development e ficou conhecido como Acordo MEC-USAID (PINA, 2011).

movimentos sociais, entidades estudantis e sindicais, grupos políticos que passavam a atuar para além da clandestinidade, a partir do final dos anos de 1970 (GERMANO, 2011).

Instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Igreja católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se mobilizaram contra a ditadura. Essa resistência se articulou em torno de políticas educacionais aliadas às insatisfações causadas pelas reformas (GERMANO, 2011).

Os movimentos críticos ao modelo implementado pela Lei n. 5.692/1971 atualizam as disputas dos que lutam por uma educação emancipatória. Na clandestinidade, a União Nacional dos Estudantes (UNE) protagonizou ações de resistência às perseguições, às torturas e às mortes provocadas pelo regime militar.

Durante a década de 1960, a organização estudantil realizou diversos eventos, tendo como foco a discussão sobre universidade brasileira, a situação das classes populares e a realidade brasileira, em geral. Em 1961 aconteceu o 1º Seminário da Reforma Universitária, resultando no documento “Declaração da Bahia”, em que havia uma discussão sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e o engajamento dos estudantes na luta da classe operária, demonstrando a influência do marxismo-leninismo na UNE. Com a instauração do golpe militar, professores e estudantes foram perseguidos. A Universidade de Brasília (UNB) foi invadida. Muitos professores universitários foram exilados, tendo, inclusive, sua aposentadoria forçada.

A UNE foi posta na ilegalidade e o Movimento Estudantil (ME) começou a ser perseguido pelos agentes da repressão do Departamento da Ordem Política e Social (DEOPS), já que para a ditadura o Movimento Estudantil estava sendo corrompido por agentes considerados subversivos. A principal luta estudantil era a Reforma Universitária e o fim dos Acordos MEC-USAID e da Lei nº 4.464 (Lei Suplicy de Lacerda)⁸ (SANTOS, 2009).

Com o Ato Institucional n. 5 (AI-5) de 1968, a UNE passou a ter uma atuação, totalmente, clandestina e a associação estudantil passou a buscar alternativas para praticar uma resistência à ditadura. Alguns estudantes ingressaram na luta armada. No entanto, outros estudantes realizaram uma resistência dentro das universidades, evidenciando a sobrevivência possível durante os “anos de chumbo”.

⁸ Lei SupliY: colocava fim à autonomia universitária com o propósito de transformar a universidade em meras fundações particulares, além de extinguir os Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) e a própria UNE, substituindo-os pelo Diretório Nacional de Estudantes (DNE). Os acordos MEC-USAID visavam instituir uma visão tecnicista e liberal da educação onde esta seria concebida somente enquanto formadora de trabalhadores (SANTOS, 2009).

O Movimento, apesar das limitações de representatividade, conseguiu se organizar e praticar uma resistência contra o regime. A partir dessa constatação, foram traçados novos rumos para o movimento: entidades clandestinas, pequenas organizações dentro de cada universidade, sem concentração física de massa (MULLER, 2010).

Em 1979, aconteceu em Salvador o congresso de refundação da UNE, reivindicando mais recursos para a universidade, defesa do ensino público e gratuito, assim como pedindo a libertação de estudantes presos do Brasil. Em 1984, a UNE participou, ativamente, da Campanha das “Diretas Já”. A entidade, também, apoiou a candidatura de Tancredo Neves à Presidência da República. Em 1985, foi aprovado pelo Congresso Nacional o projeto que trazia a entidade de volta para a legalidade (UNE, 2022).

Também surgiram organizações, cujo mote de sua criação foi a contraposição ao regime ditatorial, tais como o Movimento de União dos Professores (MUP) em 1976; o Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e Belo Horizonte, em 1979; os movimentos no campo que deram origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no final dos anos 70; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978, a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979 (GERMANO, 2011).

Ainda foram criadas, a partir do fim dos anos 1970, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Todas essas organizações pautaram suas atividades no tema dos movimentos sociais (GOHN, 2011).

A organização de professores e estudantes avançou na esfera política, representativa e sindical. As greves, também, começaram a eclodir, na educação básica e superior, com protesto dos professores contra o autoritarismo, os baixos salários, a condução da política educacional e, em 1980, é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (GERMANO, 2011).

Paiva *et al.* (2019) nos diz que, na década de 1980, em meio ao processo de democratização, evidenciava-se o crescimento de pesquisas sobre EJA. Uma postura crítica aos sistemas escolares como reprodutores de relações de classe acabou por resultar na criação do GT Movimentos Sociais no Campo, em 1981, e do GT Educação Popular, em 1982, na ANPEd, que realizavam trabalhos sobre práticas de educação popular e estudos acerca de movimentos sociais. Desta forma, na visão dos autores, o tema da educação escolar de adultos passou a ser demandado pela própria população que participava desses movimentos sociais, o que levou

educadores populares e professores a reivindicarem o direito à educação para essas pessoas e que se traduziu na mobilização de garanti-lo na nova Constituição de 1988.

A partir de 1980, ANDE, ANPED, CEDES organizaram Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que pretenderam retomar em novas bases o processo de discussão da problemática educacional interrompido pelo estreitamento dos canais de participação (SAVIANI, 2021). O tema da I CBE foi “Política Educacional” que

no manifesto de seus participantes, apresentou críticas à política educacional do Estado Brasileiro, e algumas propostas organizadas por nível de ensino, em sua maioria denunciando o descaso com a situação do magistério, as desigualdades presentes no sistema público de ensino e o repasse de verbas para o ensino privado (PINHEIRO, 2015, p. 110).

O tema da II CBE, realizado em 1982, foi “Educação: perspectivas na democratização da sociedade” em que as discussões também se dedicaram ao exame da política educacional, mas com ênfase nas iniciativas educacionais da sociedade civil (PINHEIRO, 2015, p. 110). Pino (1982) nos mostra que o II CBE se situa em momento no qual diversos movimentos passam a debater e rever dispositivos legais da educação, entre eles a Lei n 5.692/71, e quando trabalhadores da educação atuavam em greves geral o que conferia teor de análise política, social e econômica a conferência.

Ainda conforme Pinheiro (2015), o tema da III CBE, ocorrido em 1984, foi “Das críticas às propostas de ação”, com caráter mais propositivo, tentando articular teoria com a realidade educacional brasileira. Foi quando houve forte apelo de educadores, dentre eles Celso Beisegel, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vanilda Paiva e Marília Spósito, no sentido de enfatizar a educação popular; porém, há diversas interpretações acerca do termo em destaque.

Em 1987, formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. O movimento surgiu em função de articulações com vistas a elaboração da carta magna, e como expressão de agregação de novos interesses da sociedade civil, reunindo coletivos, socialmente, organizados. O Fórum teve importante papel no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à educação na Carta Constitucional de 1988 (GOHN, 2012). Esse foi um movimento considerado marco na articulação das forças progressistas em prol da educação em âmbito nacional e tomou corpo, forma e crítica ao modelo de educação e de formação nos moldes da racionalidade técnica e produtiva (MARTINS; ALMEIDA, 2016).

Esses movimentos sociais, em defesa da educação pública, do trabalho como princípio educativo e contra e as insatisfações da educação, como forma de investimento para o desenvolvimento econômico, corroboraram para as mudanças que viriam a ser implementadas

para a educação de jovens e adultos, sobretudo, pela constituição de 1988. Para Gohn (2011) é fato inegável a contribuição desses movimentos, via demandas e pressões organizadas na conquista de direitos sociais. Conforme nos mostra a citação abaixo:

No Brasil, no cenário da arena de disputas, foi no marco dos anos 1970, no auge do regime militar, da crise econômica, que os movimentos sociais em todas as áreas representaram o vetor de resistência e de construção das bases para a redemocratização e as reivindicações se tornam mais e mais expressão dos conflitos que se desenhavam em todos os campos e setores sociais (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p. 4).

Dentre manifestações e lutas por direitos sociais, no âmbito desses movimentos de resistência, a educação de jovens e adultos se constituiu numa das principais ações educativas dos movimentos organizados da sociedade civil durante o regime militar. Os movimentos de educação popular, ocorridos ao longo do regime militar, se organizaram sob dois influxos: crítica ao Estado autoritário e crítica ao modelo excludente e diretivo da educação e dos sistemas escolares de uma maneira geral (HADDAD, 1992), pois,

Foi no âmbito dessas experiências que o tema da educação escolar de adultos passou a ser demandado pela própria população que participava desses movimentos sociais, o que levou educadores populares e professores a reivindicarem o direito à educação para essas pessoas e que se traduziu na mobilização de garanti-lo na nova Constituição de 1988, assim como na exigência do dever do Estado por ofertar esse serviço (PAIVA *et al.*, 2019, p. 6).

Os anos posteriores à retomada do governo pelos civis em 1985 se caracterizaram pela democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, correspondendo a um alargamento do campo dos direitos sociais (HADDAD; DI PEIRRO, 2000). Com o fim da era militar novas perspectivas são vislumbradas para a formação de jovens e adultos.

1.3 FIM DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR, DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Essas mobilizações de resistência ao poder do regime empresarial militar, articulada a instabilidades entre as diferentes alas militares e do enfraquecimento da aliança entre esse grupo e a burguesia somaram para a instabilidade do bloco no poder GERMANO (2011). Esses movimentos lutavam:

em busca de expressão na cena política, revelando a insatisfação e o desejo de participação de organizações de bairro, favela, donas de casa, negros, mães e mulheres contra a carestia, por creches, moradia, comissões de saúde, e assim por diante. Muitas vezes os movimentos se articulavam com as comunidades eclesiais de base da Igreja católica, com o “novo sindicalismo” e com remanescentes da esquerda clandestina, conforme apontaram pesquisadores como Eder Sader e Marco Perruso⁹ (RIDENTI, 2014, p. 23).

No bojo das mobilizações sociais e das disputas internas dentro do regime ditatorial, é que se forjaram as propostas de abertura política, a partir de final dos anos de 1970. O governo Geisel iniciou um processo de transição para a democracia, lento, gradual e restrito, de modo a garantir a manutenção das condições econômicas e sociais da burguesia brasileira, associada aos interesses internacionais dos países cêntricos do capitalismo (GERMANO, 2011).

As eleições legislativas de 1974 se expressaram como avaliação política da popularidade do regime ditatorial. O resultado indicou a derrota da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido que concedia sustentação política à ditadura, tanto no Senado, quanto na Câmara. Partido que impingia uma oposição moderada ao regime, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) também mostrou força eleitoral nas eleições de 1976, assumindo 67 % dos 15 municípios, com mais de meio milhão de habitantes (GERMANO, 2011) e de significativa importância política no cenário nacional como Lages (SC), Piracicaba (SP)¹⁰.

O autor ainda nos aponta que, em 1974, o então presidente-general Ernesto Geisel promoveu uma “política de distensão”, ou “abertura política”, iniciando a transição democrática, que com avanços e recuos, se estenderia até a eleição indireta de um civil para a Presidência, em 1984. Essa transição vai então se estendendo ao longo do governo Figueiredo (1979-1985). Caracteriza-se por uma “transição democrática”, que se fez através de estratégia de conciliação pelo alto, e, assim, garantindo a continuidade da ordem socioeconômica, é o que nos mostra Saviani (2008).

Dos governos Geisel a Figueiredo surgiram, então, algumas iniciativas liberalizantes, como: abrandamento da censura à imprensa; busca de apoio para processo de abertura, junto a editores de alguns jornais; encontro de Geisel com representantes da igreja, através da CNBB; encontro com lideranças sindicais e com defensores proeminentes do Estado de Direito, em

⁹ Eder Sader (1941-1988) foi um sociólogo brasileiro e ativista político. Marco Perruso é professor de Sociologia da UFRRJ; pesquisador na área de pensamento social brasileiro, movimentos sociais, esquerda brasileira e teoria marxista.

¹⁰ Vide boletim eleitoral do TSE disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/1554/1979_boletim_eleitoral_a28_n340.pdf?squence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 nov. 2022.

outubro de 1975; o fim do AI-5 em 1978; a anistia em 1979; a restituição das eleições diretas para governador em 1982 (GERMANO, 2011),

Em nível econômico, o país seguia apresentando taxa de crescimento, embora de maneira inferior aos tempos áureos do “milagre econômico”. O aumento súbito do barril de petróleo, também, causou instabilidade, o que levou o governo a fazer uso de reservas cambiais e, com isso, adotar uma estratégia de crescimento baseada no endividamento externo (GERMANO, 2011).

Inicialmente, alguns grupos passaram a manifestar seu descontentamento com o progressivo fechamento político, somado a recessão econômica. As denúncias de desrespeito aos direitos humanos de opositores presos proporcionou que a maior parte da Igreja católica rejeitasse o apoio ao regime (RIDENTI, 2014).

O presidente-general João Batista Figueiredo em continuidade ao processo de distensão promoveu a anistia em 1979. Essa foi uma resposta institucional para as mobilizações da oposição, que envolveram várias entidades, especialmente, o pioneiro Movimento Feminino pela Anistia, criado em 1975, pelos Comitês Brasileiros pela Anistia, a partir de 1978 (MEZAROBBA, 2003). A citação a seguir caracteriza esse processo:

naquele primeiro momento, em 1979, pode-se dizer que a anistia significou uma tentativa de restabelecimento das relações entre militares e opositores do regime que haviam sido cassados, banidos, estavam presos ou exilados. A legislação continha a ideia de apaziguamento, de harmonização de divergências e, ao permitir a superação de um impasse, acabou por adquirir um significado de conciliação pragmática, capaz de contribuir com a transição para o regime democrático (MEZAROBBA, 2003, p. 146-7).

Para a mesma autora,

embora de grande significado no processo de democratização do país, a lei 6.683 se deu basicamente nos termos que o governo queria, mostrou-se mais eficaz aos integrantes do aparato de repressão do que aos perseguidos políticos e não foi capaz de encerrar a escalada de atrocidades iniciada com o golpe de 1964 (MEZAROBBA, 2003, p. 142).

O presidente-general Figueiredo, ainda, encaminhou ao Congresso um projeto de reforma partidária que impôs o fim das legendas Arena e MDB e definiu normas para a constituição de novos partidos. Excluiu, entretanto, a possibilidade de legalização dos comunistas, buscando preservar um partido de sustentação do governo, enquanto dividia a oposição (RIDENTI, 2014).

No contexto da transição, a representação popular assentada em uma estrutura de mobilização de frentes suprapartidárias e, também, com representação de movimentos sociais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), CNBB, OAB, UNE se deu com o movimento que ficou conhecido como “Diretas Já”. Através dele, milhares de pessoas foram às ruas entre novembro de 1983 e abril de 1984, exigindo a aprovação pelo Congresso Nacional da proposta que permitiria eleições diretas para presidente, a emenda “Dante de Oliveira”. No entanto, apesar do movimento, em abril de 1984 essa proposta foi rejeitada pelo plenário da Câmara (TATAGIBA, 2014).

Como consequência, por determinação do regime militar, e conforme Germano (2011), em mais uma “manobra pelo alto”, em janeiro de 1985, a chapa Tancredo Neves e José Sarney, que havia formado a “Aliança Democrática” – junção do partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e dissidentes do partido Democrático Social (PDS), sob a sigla do partido da Frente Liberal (PFL) foi eleita, por via indireta, para a presidência da república. No entanto, esse mandato que iniciou a chamada “Nova república” foi assumido pelo vice-presidente, José Sarney, após a repentina doença e falecimento de Tancredo Neves, tendo esse a missão de enfrentar uma crise econômica e social que se avolumava (KINZO, 2001).

A década de 1980 foi marcada por uma profunda crise econômica, advinda desde 1982, com a dívida externa que bloqueou o ingresso de recursos externos no país e obrigou o último governo militar a adotar políticas de “ajuste fiscal” para reequilibrar a economia nacional. Com isso, a inflação alta tornou-se crônica, tornando ao lado da questão da dívida externa, a questão-chave a ser enfrentada. Por consequência, o governo Sarney foi marcado por “soluções” diversas para os dois problemas, mas sem sucesso (SALLUM JUNIOR, 2016). Kinzo (2001) nos traz, ainda, que o Presidente José Sarney assumiu o governo, sendo uma figura marcada por vínculos com os militares, sem o respaldo das urnas, com a sociedade civil demandando uma pronta democratização em todos os sentidos do termo, e com forças políticas heterogêneas na composição de seu governo, o que, também, dificultou sua administração.

Respondendo a um amplo movimento social, que mobilizou entidades e pessoas as mais diversas, e longe de ser um oferecimento político de parlamentares comprometidos com a democratização, temos, em 1987, a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, com Ulysses Guimarães, do PMDB, eleito o presidente (VERSIANI, 2010). Ainda segundo a autora, esse processo “retratou embates políticos pela afirmação de direitos e pela ampliação das garantias de cidadania, contando com a participação intensa de vários movimentos sociais” (VERSIANI, 2010, p. 237) e “desde a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, entidades suprapartidárias da sociedade civil procuraram organizar congressos e debates

públicos, envolvendo os parlamentares” (VERSIANI, 2010, p. 243). Dessa forma, em outubro de 1988, temos a chamada “Constituição Cidadã”, que marca um novo pacto institucional para a democracia prometida, institucionalmente, não apenas, quanto ao regime de governo, mas aos direitos de participação política, de inclusão social e sendo, portanto, “uma democracia social marcada pela garantia de direitos sociais próprios a um Estado que se quis fundar como welfarista, e que tem objetivos declarados de transformação social, redução de desigualdades de renda e de oportunidades, e também de desigualdades regionais” (VERISSIMO, 2008, p. 408). Apesar dos inegáveis avanços sociais e políticos da carga magna, Germano (2011) considera que se mantêm prerrogativas e atribuições das Forças Armadas, vigentes no período ditatorial, que constituem uma ameaça permanente de nova intervenção militar na vida política do país.

No que tange à educação durante a instalação da Assembleia, os movimentos sociais e as entidades científicas, originalmente, reunidos no Fórum em Defesa da Escola Pública, defenderam um financiamento capaz de assegurar, com garantia de qualidade social, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, incluindo as diferentes modalidades, como a EJA (ANDE; ANPED; CEDES, 1986). E o capítulo da constituição, entre o possível na correlação de forças, artigos 205 a 214, deve muito aos persistentes movimentos que atuaram em defesa da escola pública no Brasil, quando a educação, como direito fundamental, ganha status constitucional.

A democratização política trouxe perspectivas de conquistas de direitos sociais, na área educacional. Com a Constituição de 1988, houve a legitimação de reivindicações históricas, garantindo a educação para todos como direito, quando pressões e articulações foram tecidas para a definição do texto constitucional, finalmente, aprovado em 5 de outubro de 1988 (PAIVA *et al.*, 2019).

Conforme apresentado, a política educacional de jovens e adultos do período militar, representada pelo supletivo e por programas como o Mobral, não cumpriu suas promessas de fim do analfabetismo. Ao contrário, estigmatizou o analfabeto com o oferecimento de uma educação de baixa qualidade (DI PIERRO *et al.*, 2008).

A década de 1980, considerada por autores como Saviani (2021, p. 407) uma “década perdida”, se caracterizou pela redução da taxa de crescimento econômico, pela queda na qualidade de vida, pelo aumento dos índices de desemprego e por doenças infantis e epidemias. Houve organização da sociedade civil, no sentido da reivindicação por melhores condições de vida, trabalho e educação. A campanha pelas diretas contou com a participação significativa de categorias profissionais, representação sindical, grupos de intelectuais engajados na articulação

do processo constituinte, que resultou na promulgação da Constituição de 1988. Constituíam-se um contexto de representações de forças sociais represadas que passaram a se manifestar, desarticulando, portanto, o sentido de década perdida (GOHN, 2011).

Conforme analisado anteriormente, esses novos atores sociais surgiram orientados pelo princípio da autonomia e, à revelia do Estado, se reuniam para se posicionar em novos espaços e formatos de participação e relações sociais (ESPÍNDOLA, 2006). Em termos da Educação de Jovens e Adultos, os movimentos de resistência da sociedade civil, as comunidades eclesiais de base, as associações de moradores, as organizações de trabalhadores urbanos e rurais desenvolveram práticas educativas baseadas nas proposições freirianas, para alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO *et al.*, 2008). “A ação de alguns desses movimentos de educação popular realizava-se junto à população jovem e adulta e implicava demandas por direitos e serviços que iriam influenciar as políticas públicas do período” (DI PIERRO, 2000, p. 69). A síntese a seguir expressa esse contexto:

de fato, algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais¹¹, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Ainda nessa visão, os autores abaixo sistematizam a seguinte posição:

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 118).

¹¹ A autora se refere, por exemplo, “ao Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense que, em 1988, recebeu da UNESCO o Prêmio Nadja K. Kronpskaia (Andrade, 1993); ao Projeto Teimosia da Prefeitura Municipal do Recife (Santos, 1992; Silva, 1994), e ao Movimento de Alfabetização de Adultos criado na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (Pontual, 1995; Telles, 1998), dentre outros” (p.1132).

Haddad e Di Pierro (2000) consideram, ainda, que a ação da sociedade civil organizada potencializou demandas educacionais de legitimação das instituições políticas da democracia representativa, em especial partidos, parlamento e às normas jurídico-legais. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, constituíram-se instrumentos jurídicos, nos quais se materializou o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

Nesse momento da democratização, pesquisas sobre a educação de jovens e adultos se notabilizaram, inicialmente, em termos da alfabetização. As pesquisas se apresentavam nos GTs Movimentos Sociais, Educação Popular, Alfabetização, Leitura e Escrita, Estado e Políticas Públicas (PAIVA, *et al.*, 2019). Esse era o momento propício de discussões e articulações no campo da educação já que:

Em 1986 teve início o trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, que se prolongaria até 1988. A possibilidade de apresentação de emendas populares e as audiências públicas convocadas pelas comissões temáticas ensejaram intensa mobilização da sociedade civil e das entidades de educadores. Entre as reivindicações presentes, destacava-se a extensão aos jovens e adultos do direito à educação básica pública e gratuita (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 3).

O Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), um dos mais importantes Movimentos em Defesa da Escola Pública na década de 1980, se articulou com a mobilização nacional em torno do processo Constituinte, para incorporação das reivindicações dos trabalhadores em educação na Carta Constitucional Brasileira de 1988 (GOHN, 2012). Esse processo culminou com a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988, o que pode ser considerado umas das maiores vitórias do movimento da EJA.

Para Paiva (2005), as conquistas da Constituição Federal de 1988 passaram por incluir o largo contingente de analfabetos e analfabetos funcionais jovens e adultos. Mesmo contando, historicamente, com inúmeras propostas alfabetizadoras, era necessário que o país formulasse políticas públicas, na perspectiva do direito público subjetivo.

Assegurado o direito ao ensino fundamental dos jovens e adultos, novas lutas são travadas, com os educadores dirigindo suas atenções à elaboração da Lei Complementar de Diretrizes e Bases da Educação. Em que pese o reconhecimento da Educação de Jovens e

Adultos (EJA), como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade, havia a necessidade de políticas educacionais que concretizassem sua inserção em um sistema nacional de educação que articulasse o atendimento a esse público (HADDAD, 2007).

Nesses termos, Haddad e Di Pierro (2000) observam que, em 1985, houve a transição do Mobral para a Fundação Educar. Isso permitiu a subordinação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à estrutura do Ministério da Educação (MEC). Essa subordinação possibilitou que o Ministério da Educação (MEC) permanecesse como órgão de fomento e apoio técnico para a Educação de Jovens e Adultos, mas não de execução direta. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) o objetivo era induzir que atividades diretas da Fundação Educar fossem, progressivamente, absorvidas pelos supletivos estaduais e municipais. Os autores destacam que essa organização proporcionou que a Fundação Educar apoiasse técnica e financeiramente iniciativas inovadoras de educação de jovens e adultos de prefeituras e instituições da sociedade civil apesar de representar, em muitos sentidos, uma continuidade do Mobral.

De acordo com Leite (2013), a Fundação Educar tornou-se, também, a principal responsável pela coordenação da execução do fim do analfabetismo. Apesar do aparente discurso favorável do MEC, um gradativo processo de desmonte da Fundação Educar foi efetuado no Governo Fernando Collor de Melo, até sua extinção em 1990. Esse desmonte gerou que a maior parte das atividades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ficasse, praticamente, suspensa (VENTURA, 2001).

Numerosos municípios viram-se diante da alternativa de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios, sem que, para isso, tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica. Ocorreu uma transferência direta de responsabilidades educacionais da União para os municípios (DI PIERRO, 1992).

Esse esvaziamento, em nível federal, proporcionou que “governos estaduais procurassem manter o Ensino Supletivo, em geral, de 5ª a 8ª séries e o ensino de 2º grau. Cada um com uma legislação própria, que aponta para modalidades diferenciadas e níveis de atendimento diversos” (HADDAD, 1992, p. 8). Essa medida representou a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos.

Após críticas advindas das chamadas resistências do período ditatorial, em favor da democratização e a renovação dos direitos, houve uma ampliação do debate em torno de temas relacionados à educação, com destaque para a formação de jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, na sociedade brasileira. Como sugere a afirmação:

O Brasil viveu uma década de intensos debates em torno da EJA, seja no âmbito da Fundação Educar que o sucedeu; nas discussões em torno da Constituição de 1988, durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990); nas reflexões das Comissões Nacionais de EJA; nos encontros e seminário nacional preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos na Alemanha em 1997 (MACHADO, 1999, p. 8 *apud* VENTURA, 2001, p. 21).

Ventura (2001) reforça que o empenho na formulação de novas teorias educacionais para jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, buscava superar a linearidade da relação entre trabalho e educação. Sob a ótica marxista de abordagem dos fenômenos educacionais, essas novas teorias apontavam o trabalho como categoria central e se alicerçavam na perspectiva de uma escola unitária, fundamentavam-se na teoria histórico-crítica e na educação politécnica. Para Ventura (2001, p. 17):

Pode-se afirmar que, de uma forma geral, buscava-se uma educação voltada para a formação do cidadão crítico numa perspectiva omnilateral: expressava-se a luta contra-hegemônica no debate educacional e a influência do pensamento progressista, não tanto no âmbito da prática educativa, mas, principalmente, no campo das discussões teóricas, ao longo da década de 1980.

Para Haddad (2007), as reivindicações da sociedade civil por maior participação na gestão pública, durante a democratização, marcaram a mobilização e implementação da conquista do direito à EJA. Para o autor (p. 208), isso ocorreu “principalmente por pressões municipais, fóruns estaduais e encontros nacionais, resultando em novas ofertas de serviços de atendimento e em novas formas de pensar e fazer a EJA, assim como na necessidade de buscar regulamentá-lo”. Com todos esses acontecimentos tinha-se um ambiente político cultural favorável, para que fosse rompido o caráter compensatório do supletivo e, “recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos” (DI PIERRO, 2005, p. 1.118).

Haddad e Pierro (2000) indicam que o processo de democratização, a liberdade de expressão e a organização dos movimentos sociais geraram um alargamento da experimentação e da inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. Contudo, apesar das expectativas, o que ocorreu foi que:

ela [a educação de jovens e adultos] foi frustrada pelos acontecimentos que se seguiram. No campo da educação, as reivindicações por uma educação

comprometida com a classe trabalhadora brasileira não lograram êxito, pois as mudanças implementadas a partir da eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, redirecionam a educação para o aumento da produtividade e da força de trabalho (RIBEIRO; LAFFIN, 2021, p. 81).

O primeiro presidente eleito pelo voto popular em 1989, Fernando Collor de Mello, deixou inconclusa a década de intensos debates na travessia da ditadura empresarial militar para a democratização (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003).

Para Haddad e Di Pierro (2015), a efetivação dos avançados direitos, expressos na carta magna, foi limitada por políticas de ajuste macroeconômico e de uma redefinição do papel estatal. O embate em relação ao neoliberalismo permitiu a:

constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 199).

Haddad (1997) ainda nos diz que, para a educação de jovens e adultos, começa a surgir o ponto de inflexão, a partir do governo Collor. Isso porque a educação de jovens e adultos manteve a concepção compensatória, como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.

Ventura (2001) salienta que essa manutenção ocorre com centralidade na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho. Em que pese a conquista do direito à Educação de Jovens e Adultos e sua inserção, como modalidade da Educação Básica, a própria promulgação da lei 9394/96 motivou que políticas educativas continuassem reduzindo-a a cursos e exames supletivos. Em outros termos, tanto para a alfabetização e a educação básica de adultos, quanto às atividades voltadas para a profissionalização, destinadas aos subalternizados da sociedade, à classe trabalhadora, tendiam a se constituir, predominantemente, em paralelo ao sistema regular de ensino.

Conforme afirma Ventura (2001), a concepção contra hegemônica de Educação de Jovens e Adultos, formulada com vistas às conquistas de sujeitos de direitos, articulada, em particular, à área Trabalho e Educação, a politécnica e a escola unitária foi derrotada pelo bloco no poder que possibilitou a ascensão de Collor de Melo à Presidência da República, expressando, assim, a correlação de forças. Cabe, então, analisar as marcas das orientações

ideopolíticas do neoliberalismo na Educação de Jovens e Adultos, como expressão da hegemonia burguesa na configuração do caráter de subalternidade das classes populares.

1.4 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A partir da década de 1970, houve a implementação de um vasto processo de reestruturação produtiva, de modo a promover a recuperação do ciclo de reprodução, como consequência da crise estrutural do capital¹². Segundo Antunes (2000), esse processo afetou, fortemente, o mundo do trabalho, sobretudo, com a enorme expansão do neoliberalismo e a consequente crítica ao *welfare state*¹³. Em suma, o neoliberalismo constituiu-se na concepção ideopolítica que passou a ditar projetos e programas implementados por países capitalistas, “contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional” (ANTUNES, 2000, p. 7).

Em termos do mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e a implantação do modelo econômico neoliberal proporcionaram a substituição ou a alteração do modelo taylorista e fordista, em que há o predomínio da uniformização, rígido controle, produção em série, pelo toyotismo, que se caracteriza por formas flexibilizadas e desregulamentadas, que conduzem ao surgimento de questões como a empregabilidade e a informalização. Busca-se a formação de uma força de trabalho adaptada ao processo de reestruturação produtiva. A adaptação dos trabalhadores define o surgimento de novas práticas formativas que:

determinam trabalhadores multifuncionais, participativos, criativos, com habilidades e domínio dos conhecimentos tecnológicos, capazes de se relacionarem de forma estratégica a melhorar sempre seu desempenho e produtividade. O modelo toyotista imputa ao trabalhador o conceito de empregabilidade, que também pode ser entendido como uma dinâmica social de exclusão que perpassa o mundo do trabalho (SANTOS, 2013, p. 30).

¹² A crise estrutural do capital que emergiu em meados da década de 1970, inaugurou uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais qualitativamente novos que compõem a fenomenologia do capitalismo global com seus “trinta anos perversos” (1980-2010). (ALVES, Giovanni. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/#prettyPhoto/0/>. Acesso em: 10 jan. 2023).

¹³ A partir da análise mais imediata do Welfare State, o Estado estaria ampliando a intervenção nas áreas sociais ao oferecer serviços de educação, saúde, previdência e ainda participar da organização de um novo tipo de sindicato, que lutava por melhores salários (BARROS *et al.*, 2014, p. 88).

Frigotto (2007) considera que, das políticas do regime militar, caracterizadas pela teoria do capital humano, pelo ideário da educação como forma de integração, ascensão, mobilidade social e crescimento econômico transitamos para reformas sob a ditadura do capital. Este processo que se iniciou na década de 1990 efetivou-se numa contundente regressão das relações sociais e um aprofundamento da mercantilização da educação com:

a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (FRIGOTTO, 2007, p.1.138).

Sobre essa transição, Saviani (2021) reforça que o foco, agora, é o indivíduo, que deve exercer sua capacidade de escolha, com vistas a adquirir meios que lhe permitam ser competitivo no mercado, esperando da escola, apenas, a conquista do *status* de empregabilidade. Da Teoria do Capital Humano, que vigorou, como vimos, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970, temos agora, na década de 1990, conceitos como competências e empregabilidade, configurando um ressurgimento de uma neoteoria do Capital Humano, por meio da reconfiguração das estruturas capitalistas, através da transição do modelo político-econômico para o neoliberalismo (VENTURA, 2001).

A teoria do capital humano que se traduzia na educação como forma de investimento, que gerava desenvolvimento, se torna um empreendimento que se efetiva no aumento das condições de inserção no mercado de trabalho. Revestida pela noção de empregabilidade, a teoria do capital humano se expressa como “um conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam [o trabalhador] para a competição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 53). Esse revestimento que a empregabilidade confere à teoria do capital humano implica, para o discurso dominante, não a “garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não” (GENTILI, 2002, p. 5).

As orientações mercadológicas impingidas pelos ideais neoliberais alinharam as políticas de educação de jovens e adultos às estratégias de reestruturação produtiva, alterando a concepção que se pretendia, no período da democratização, para a formação de trabalhadores. O neoliberalismo consolidou-se na educação brasileira, quando “a ideologia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e

fragmentada foi tomando as ‘mentes e os corações’ de professores e das classes populares” (FRIGOTTO, 2006, p. 273).

Dessa forma há a edição de políticas que reeditam a teoria do capital humano, com a vinculação da política educacional ao desenvolvimento econômico do país e ao acesso à renda para os indivíduos (VENTURA *et al.*, 2018). Por consequência, há posta uma perspectiva que enfatiza a necessidade de formar cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho, fundamentadas na qualificação para a empregabilidade. Portanto, as políticas neoliberais na área educacional:

instalaram mudanças significativas no ensino ofertado na EJA. Ao mesmo tempo em que preservavam uma concepção de EJA como resgate da dívida social contraída com a sociedade brasileira com a negação do direito à educação, passava-se a entender esse processo em complementaridade de adaptação da força de trabalho às exigências da reestruturação produtiva (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 159).

Na fase neoliberal do capitalismo a pedagogia das competências tem o intuito de institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores, em que a noção de competência se relaciona a uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea bem como um fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social (RAMOS, 2001). Este modelo de competências sintetiza o novo tipo de sociabilidade capitalista advindas da reestruturação na qual a “função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade” (RAMOS, 2022, p.80), com a aproximação entre o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências.

A autora traz ainda que a ‘chave’ para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências, em que os conhecimentos sistematizados referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas. Competências estas cuja finalidade precípua é tornar os estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. “A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento” (RAMOS, 2022, p.80).

Como consequência, o que continua caracterizado para a EJA é a concepção de educação aligeirada, de caráter descontínuo, irregular, fragmentada e compensatória, submetida à lógica do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas do período (RIBEIRO; LAFFIN, 2021). Para a modalidade, somada ainda à descontinuidade histórica, a

nova identidade fragmentada, heterogênea e complexa formalizou-se em ações de entidades, indo desde cursos de alfabetização à formação profissional de nível básico, em experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (VENTURA; OLIVEIRA, 2020). Nessa perspectiva e com a reestruturação produtiva, a formação para o trabalho se evidenciou na área da educação, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia¹⁴ (RODRIGUES *et al*, 2016).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) trazem que, nessa conferência, o Brasil junto a outros países assinou uma declaração se comprometendo a garantir educação básica de qualidade à crianças e, também, aos jovens e adultos. Com isso, se propôs a efetivar ações para consolidar o acordado na declaração. A Conferência de Jomtien, na Tailândia, apresentou, portanto, o arcabouço teórico para as ações desenvolvidas na década de 1990 e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS). As autoras supracitadas (p. 58) defendem que essas necessidades de crianças, jovens e adultos referem-se a conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

No Brasil, pós-democratização, a década de 1990 inicia-se de maneira conturbada no campo político e econômico. Em meio a esquemas de corrupção, o presidente eleito Collor sofreu *impeachment*, em 1992, assumindo em seu lugar o presidente Itamar Franco (1992-1994).

A partir do governo Collor, consolidou-se na política educacional brasileira a hegemonia do ideário neoliberal, a reestruturação do capital e a contrarreforma do Estado Brasileiro. Disso resultam a “reestruturação produtiva, a terceirização, flexibilização das leis trabalhistas, parceria público-privado, privatização, reforma do Aparelho de Estado, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, entre outras” (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 83). Com isso, temos o Estado como propulsor das diretrizes neoliberais que defendiam o livre mercado e o seu redimensionamento como agente social (RODRIGUES *et al*, 2016). O Presidente Itamar Franco (1992-1994) foi sucedido por Fernando Henrique Cardoso (1995-

¹⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia: 9/3/90), da qual participaram 1500 pessoas, 33 organismos intergovernamentais, 125 organizações não governamentais, institutos fundações 155 governos que subscreveram Declaração Mundial sobre Educação para Todos Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (DI PIERRO, 2000).

2002), ex-ministro da Fazenda de seu governo, que, além de forte pressão para desregular direitos recém-constituídos, implementou o plano Real no combate à inflação, realizou privatizações¹⁵ e duras medidas em prol de uma estabilidade econômica, mantendo o projeto da classe burguesa (LEITE, 2013).

No contexto dos anos de 1990, os sucessivos governos brasileiros darão continuidade ao pacto político econômico com as elites brasileiras e os governos internacionais (SILVA, 2015). Como forma de ajuste aos conceitos trazidos por essa concepção neoliberal e às mudanças no mundo do trabalho, organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos. No Brasil dos anos 1990, a influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais foi bastante significativa, tanto em sua concepção, quanto em sua operacionalização (MOTA JÚNIOR; MAUES, 2014).

No mundo globalizado, cabia, então, aos governos acomodar a educação aos ditames do mercado, com base nos preceitos delineados pelos organismos internacionais, a fim de garantir o processo competitivo e investir na formação de recursos humanos (COSTA; MACHADO, 2021). Com a eleição de Collor e como forma de adaptação aos ditames capitalistas globalizados, a educação sofrerá ajustes para garantir condições exigidas pela nova lógica econômica, voltada para o mercado e consolidação da ideologia globalizada (SILVA, 2015).

Sobre a atuação do Banco Mundial na década de 1990, Decker e Evangelista (2019, p. 1) também nos indica que “ficava claro para os estudiosos da área que a agência exportava mais do que capital; o Banco Mundial (BM) exportava políticas”. Assim, os governos brasileiros adotavam medidas coerentes com as transformações vivenciadas no mundo do trabalho, no sentido de ajustar a educação a esse contexto de crise estrutural e suas implicações, com o objetivo de qualificar a força de trabalho necessária de forma precarizada, de acordo com os ditames da educação neoliberal. Como consequência para a educação, em suas diversas modalidades, houve a criação de políticas que tiveram “como fio condutor, a redução da presença do Estado e as leis de mercado, com orientação estabelecida a partir de organismos internacionais e nacionais, voltados enfaticamente para os interesses do capital” (VENTURA, 2001, p. 48).

¹⁵ Somente no primeiro governo FHC foram desestatizadas 31 empresas, incluindo setores como energia, telecomunicações, transporte e mineração, tendo arrecadado US\$ 31,9 bilhões (entre as quais Sistema Telebrás e a CRVD) (RODRIGUES; JURGENFELD, 2019, p. 410).

Em 1992, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) publica o documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade”, voltado para as questões educacionais. Deixou mais evidente que as mudanças pretendidas para a área educacional tinham vínculos com propostas originárias de instituições internacionais, nos quais os empresários abordavam pontos básicos, a respeito das relações entre trabalho e educação. Esses pontos se referiam às transformações econômicas, ao diagnóstico da educação brasileira, a proposição de uma transformação profunda no sistema de ensino, com vistas a se buscar uma possível universalização do ensino básico e a participação dos empresários em formulação de propostas da elevação do nível de escolaridade da população, tendo em vista as necessidades da produção (FERRETI, 2005). Abaixo, uma citação que registra esse contexto.

Além dessas medidas, que tinham por objetivo interferir na formação de mão-de-obra a médio e longo prazos, observavam-se, na época, mudanças com relação à política de treinamento e capacitação a qual começava a se voltar mais para os trabalhadores da produção do que para os cargos intermediários e de gerência, como era a prática corrente até então. Várias empresas já começavam a desenvolver, para além dos cursos específicos de treinamento, a contratação dos serviços de escolas para oferecer, no seu interior, ou na própria escola privada, cursos de alfabetização, de ensino fundamental e mesmo de ensino médio (FERRETI, 2005, p. 107).

Em consequência da adaptação educacional ao cenário político econômico, o direito à escolarização de jovens e adultos, conquistado na Constituição Federal, não teve amplitude após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, pois foram contidos pela mobilização neoliberal e neoconservadora, consolidada pelo bloco no poder, a partir da eleição de Collor. A extinção da Fundação Educar, já em 1990, e “uma descontinuidade¹⁶ nas políticas relacionadas à EJA, justamente no ano¹⁷ em que se comemoravam e propunham-se novas ações na alfabetização”, configuram-se em exemplificações desse processo (SILVA, 2015, p. 71).

A estratégia de subordinação das reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social, a partir da não aceitação “ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109) no governo Fernando Henrique fica evidente. Em que pesem os diversos debates e proposições sobre a elaboração da nova lei de diretrizes e bases da educação, como resultado

¹⁶ Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) foi desfeita com a extinção da Educar; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), não passou para o plano das ações.

¹⁷ A UNESCO definira o ano de 1990 para ser desenvolvido o Ano Internacional da Alfabetização (SILVA, 2015, p. 70).

da correlação de forças em disputa, a legislação se apresentou “em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e ‘compatível com o Estado Mínimo’” (FRIGOTTO; CIAVATTA (2003, p. 109). Acrescentou-se a esse processo a exclusão da modalidade EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal fonte de financiamento da educação no período (HADDAD, 2009).

Para o campo da educação, as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e da UNESCO foram incorporadas pelo Estado brasileiro. Em termos das políticas de jovens e adultos, Haddad (1992) destaca que nos documentos produzidos pelos organismos internacionais inicia-se um processo gradual de reconhecimento com a EJA, no sentido de sua adaptação à reestruturação produtiva.

Em consequência da adaptação da educação brasileira aos ditames neoliberais, sob orientação dos organismos internacionais, temos, portanto, as reformas implementadas na educação brasileira, ao longo dos anos de 1990. Na Educação de Jovens e Adultos, essas reformas perpetuaram uma modalidade fragmentada em programas e projetos, aligeirada em conteúdo e prática pedagógica, que reforçou os interesses imediatistas do mercado para a modalidade (VENTURA *et al.*, 2017).

Para Haddad e Di Pierro (2000a), a promulgação da LDB 9.394/1996 já manifestava essa tendência. Na perspectiva dos autores, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo, gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Haddad e Di Pierro (2000a) salientam que, apesar de maior integração aos sistemas de ensino, houve certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, conduzindo a resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

Ventura (2001) reforça essa afirmação ao observar que a EJA sofreu um claro retrocesso em relação à Constituição de 1988 ao referir-se a “cursos e exames supletivos” (Art. 38) e a concepção de educação compensatória na LDB. Além disso, considera que a redução das idades mínimas de realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos, no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio, contribuiu para a desqualificação da modalidade e da própria escola ao se privilegiar a certificação, em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos.

Haddad e Di Pierro (2000a) registram, ainda, que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). “Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 31).

O FUNDEF negligenciou a EJA no provimento de recursos financeiros para a modalidade. Já o decreto 2.208/97 permitiu que estudantes recebessem certificados, através dos módulos de qualificação profissional, sem a conclusão de todo o curso técnico, proporcionando, para Ventura (2001), alterações significativas, também, no campo da EJA.

O decreto concorreu para reiterar a desqualificação da EJA, gerando campo propício para a oferta de cursos aligeirados de formação profissional, por subdividir em níveis independentes a formação profissional, com o primeiro nível básico desvinculado de escolaridade mínima, reforçando a histórica formação de trabalhadores focada em profissionalização e qualificação desvinculada de alfabetização e educação básica. Dessa forma, através dos Ministérios da Educação e o do Trabalho e Emprego, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) ¹⁸, há a oferta de:

educação profissional de nível básico, em geral com cursos instrumentais, de curta duração e desvinculados da escolaridade a uma parcela significativa das frações mais fragilizadas da classe trabalhadora. Como consequência, o atendimento às demandas por educação da população adulta de baixa escolaridade passa a ser realizado por meio da criação de uma rede de cursos de qualificação profissional, cabendo seu financiamento ao Ministério do Trabalho e Emprego e a tarefa de execução a diversas instituições da sociedade civil, como empresas, ONGs, entidades sindicais representativas dos trabalhadores, o Sistema S, entre outras (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33).

Ventura (2001) reforça que esse processo de formação para o trabalho objetivava uma economia mais competitiva e a promoção de novas estratégias possibilitadoras de inserção ou permanência de trabalhadores no mercado de trabalho. Ainda com a promulgação do decreto, as instituições que ministram educação profissional com apoio financeiro do poder público, em qualquer esfera, tiveram que ofertar cursos profissionais de nível básico, independente do grau de escolaridade dos alunos. Cursos esses de curta duração, fragmentados e vinculados à

¹⁸Criado pela lei 7.998/90, regulamenta o art.239 da CB, fundo contábil de natureza financeira, vinculado ao MTE (VENTURA. 2001, p.103).

demandas pontuais. Isso trouxe a expansão do atendimento da população de baixa escolaridade, através de uma rede paralela de qualificação profissional, dissociada da educação básica.

Dentro dessa perspectiva de análise, e pelas formulações colocadas, anteriormente, as reformas educacionais regidas sob a orientação de organismos financeiros internacionais e com forte inspiração neoliberal, no campo da educação profissional e de jovens e adultos, têm foco na preparação para o trabalho em diferentes versões; ora como formação profissionalizante obrigatória, ora como preparação para o trabalho, ora como educação para a empregabilidade, essa de forma mais sincronizada com os ditames neoliberais (IVO; HYPOLITO, 2012). Rummert *et al.* (2013) assinalam que as políticas de formação da classe trabalhadora têm ocupado lugar marginal na sociedade. Apesar do maior acesso ao ensino, ao longo do século XX, as políticas instituídas a partir da década de 1990, com suas múltiplas ofertas e seu caráter pulverizado, desigual, irregular e instável, limitaram-se à escolarização e formação profissional mínima, com vistas à expropriação dos trabalhadores e ao controle social. Complementam ainda essas considerações a seguinte colocação:

a formação para o trabalho foi enfatizada nas políticas para a EJA, orientadas pelos ditames dos organismos internacionais. Por fim, conclui que a concepção neoliberal de cidadania manteve o caráter de classe característico da formação social brasileira, configurando o processo de expansão da escolarização de jovens e adultos de modo a distanciar-se dos interesses dos trabalhadores e das perspectivas de transformação social (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 147).

Com isso, essas normatizações realizadas na estrutura da educação brasileira concorreram para a ampliação de uma política de formação para o trabalho simples, por meio da estruturação de uma nova educação básica e de um sistema de formação profissional. Ventura (2001) nos aponta um esvaziamento na área da EJA, ao longo da década de 1990, como parte do deslocamento desse público para o Ministério do Trabalho, ampliando, assim, a escolarização e a formação profissional básica do trabalhador. A autora observa, ainda, que desafios e questões da formação profissional se relacionam a demandas empresariais, destacando estudos¹⁹ que expressam o quanto empresários enfatizam a importância da educação no processo de construção de novos padrões, focalizados nos valores e lógica do mercado, determinados pela competitividade. Dentre esses estudos o documento “*Educação básica e*

¹⁹ RODRIGUES (1998); RUMMERT (2000); OLIVEIRA (2001) citados por Ventura (2001).

*formação profissional: uma visão dos empresários”*²⁰ baliza as ações de programas em uma demonstração explícita do vínculo direto entre o Estado “*stricto senso*” e os interesses da burguesia, tendo como meta que o processo educativo alcance a produtividade e eficiência, almejadas pelo mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, temos a criação de programas alinhados aos interesses neoliberais de alívio a pobreza e subordinação da escola ao mercado de trabalho capitalista. Programas esses que corroboram o que nos diz Haddad e Di Pierro (2000b) sobre a constatação de retirada do Ministério da Educação da oferta de serviços para a educação básica de jovens e adultos, transferindo essa atribuição a outros ministérios e organismos federais. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado em 1994, e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), criado em 1997, são exemplos desses programas.

Sobre esses programas e na lógica da perspectiva da educação neoliberal, Frigotto *et al.* (2005) nos traz que o objetivo era proporcionar qualificação e requalificação profissional à população adulta de baixa escolaridade, por meio de cursos de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica), dissociados de educação básica e formação continuada. É o que compõe a análise do próximo capítulo.

²⁰ CNI: Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro. SENAI/DN, 1993. Texto apresentado na VI reunião de presidentes de organizações empresariais Ibero Americanas. Salvador, BA, 12 a 16 de julho de 1993 (VENTURA, 2001).

2 CAPÍTULO II: HEGEMONIA NEOLIBERAL E POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

A partir da hegemonia neoliberal da década de 1990, referenciada no capítulo anterior, procuramos traçar as principais implicações desse modelo às políticas públicas educacionais, desenvolvidas pelos blocos no poder, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), até os dias atuais. Nessa proposta, nossa perspectiva foi apresentar, sobretudo, para as políticas de jovens e adultos os programas para a modalidade que se pautaram em uma profissionalização ajustada à reestruturação produtiva nos ditames dos organismos internacionais.

Diante dessa reestruturação, o mundo do trabalho passou a exigir profissionais mais flexíveis. Como consequência, a formação do trabalhador para atender às demandas do setor produtivo se foca em habilidades e competências em busca da empregabilidade, com viés assistencialista. Isso posto, notabilizamos que os programas desenvolvidos para a formação dos trabalhadores permaneceram na impossibilidade de acesso às bases do conhecimento, com a permanente negação de direito aos jovens e adultos, já excluídos do processo de formação, por meio da oferta de cursos de qualificação profissional de curta duração, dissociados de educação básica e formação continuada.

Apresentamos esses programas diante da limitação dos direitos dos trabalhadores que foram, novamente, negados pelas políticas de ajuste macroeconômicos e de redução do papel do Estado. Como consequência, poucos avanços se efetivaram para a EJA, já que tais programas apenas concorrem, dentre outras premissas, para elevação da escolaridade, com a instrumentalização da formação e da certificação e a valorização do privatismo com transferência do fundo público. Diante disso, a educação de jovens e adultos, baseada em programas nascidos sob a perspectiva da reforma, instrumentaliza a modernização conservadora brasileira, que se deu com ausência de rupturas políticas fortes e preservação de elementos do passado na perspectiva trazida por autores como, Florestan Fernandes (FERNANDES, 2006) e Gaudêncio Frigotto²¹.

²¹ “Trata-se de um capitalismo que se moderniza, mas sem abandonar a simbiose com o atraso. Vale dizer, um capitalismo que convive com grande concentração da capital e renda, uso de tecnologias de última geração, altíssimo consumo, escolaridade e qualificação profissional na mão de poucos com uma brutal desigualdade que se manifesta na pobreza de um quarto da população e extrema pobreza em mais de trinta milhões de brasileiros vivendo em favelas, poucos escolarizados, trabalhando na informalidade ou desempregados” (FRIGOTTO, 2023, p, 7).

Nesse cenário, analisamos os principais programas dos governos FHC, o Planfor, com sua intenção de inserir os trabalhadores no mercado de trabalho e o Proep, com o financiamento da qualificação profissional para o setor produtivo. Em seguida, após uma breve análise do governo Lula e suas continuidades e descontinuidades quanto à condução das políticas educacionais, relatamos os principais programas de profissionalização de seus dois mandatos, o Escola de Fábrica, com viés de profissionalização assistencialista e o Projovem, com seu discurso da inclusão social via qualificação profissional; além do Proeja, que apresenta como proposta a integração da educação básica à formação profissional a partir de uma perspectiva politécnica.

Em sequência, seguimos nossa discussão com o Pronatec, principal programa de formação profissional do governo Dilma. Por fim, ainda apresentamos um breve relato dos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, sob o prisma da implicação dos efeitos desses governos, de forte contenção de investimentos, à educação de jovens e adultos.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BLOCO NO PODER DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Conforme analisado no capítulo anterior, a hegemonia do neoliberalismo proporcionou que a submissão da economia brasileira ao processo de globalização capitalista se consolidasse a partir dos anos de 1990. Vale destacar, portanto, que as alterações implementadas nas políticas educacionais, no sistema educacional e, especialmente, nas proposições de escolarização de jovens e adultos responderam às necessidades do capital e da flexibilidade, em função das mudanças do mundo do trabalho trazidas pela reestruturação produtiva (VENTURA, 2001).

Melo e Falleiros (2005), também, reforçam esse pensamento, colocando que, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e a integração do Brasil ao projeto neoliberal, houve a promoção de reformas nas quais a educação teve relevante papel para os ajustes estruturais. Significa dizer que, a política educacional da década de 1990 se manifestava por “educar os filhos das elites e deseducar a massa, mantendo-a fora da escola ou dentro de uma escola funcional à reprodução da mão de obra qualificada ou semiquificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico” (FERNANDES, 1995, p. 189).

A política educacional do bloco no poder do Governo de FHC (1995-1998 e 1999-2002), ao abranger ações voltadas para qualificação profissional, mudava o foco da sociedade em relação às reais causas do desemprego, sugerindo serem os próprios trabalhadores responsáveis pelo desemprego e vulnerabilidade, por não se tornarem empregáveis e

competentes diante das novas tecnologias, justificando, desta forma, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional (FRIGOTTO *et al.*, 2005b). Ainda de acordo com Ventura (2001), incorporando essa ideologia, a educação de jovens e adultos se pauta em programas nascidos no bojo da reforma que servem de instrumento para a modernização conservadora brasileira. Sob a narrativa de qualificação para empregabilidade ou de uma ilusória inclusão social, vincula-se a política educacional ao desenvolvimento econômico em reedição da já vista teoria do capital humano (VENTURA *et al.*, 2017).

As políticas educacionais de qualificação profissional, especialmente na EJA, se consolidaram como implementação de programas aligeirados, fragmentados e restritos, que buscavam a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores. Nobrega e Souza (2015) constatam que, historicamente, as diversas transformações nas políticas de educação profissional aprofundaram a dualidade, trazendo a relação entre trabalho e educação mediada por necessidades impostas pelo sistema econômico e social vigente para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora.

Como expressão dessas considerações, temos o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor). Esse programa se orientava pela perspectiva da qualificação profissional, que definido como instrumento de regulação social do Estado neoliberal cumpria com duas intenções: “integrar e potencializar a reforma do Estado brasileiro na perspectiva gerencial e legitimar a destinação do fundo público como fomento para o investimento nas condições de reprodução e acumulação do capital” (SANTOS, 2004, p. 14). O Planfor confluía para os interesses do processo de reestruturação produtiva, na medida em que articulava as exigências de formação dos trabalhadores, com base na empregabilidade, na qualificação e na ocupação da força de trabalho simples.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), representava ações de formação profissional a trabalhadores sem prévia escolarização, conforme ditames do decreto 2.208/97, sancionado pelo bloco no poder do governo FHC. Segundo Ventura (2001), o Planfor configurou-se em uma política de máxima expressão da visão fragmentada para a EJA, com a formação para o trabalho simples, sob o ideário da empregabilidade, em sintonia com o pensamento empresarial brasileiro e inserido no quadro de reforma da educação profissional.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) foi criado em 1994 e efetivado em 1996, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb). Destina-se à qualificação profissional da população economicamente ativa (PEA), no âmbito do Sistema Público de Emprego.

Consiste em uma proposta de formação complementar e não substitutiva à educação básica. Financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o programa é operado, descentralizadamente, por uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa (HADDAD; DI PIERRO, 2000a). Nesse sentido, a citação abaixo considera que o programa:

operou de forma descentralizada, em parceria pública e privada, visando ampliar a oferta da educação ancorada na formação profissional, buscando proporcionar a qualificação dos educandos jovens e adultos, isto é, de parte da população economicamente ativa, a fim de fomentar força de trabalho com formação mais específica para o trabalho (SILVA, 2015, p. 79).

Ventura (2001) nos mostra que seu público alvo consistia no universo de pessoas que já foram privadas de condições mínimas de acesso à educação básica. Apesar da indicação de que a educação profissional não seja substituta da educação básica, o Planfor alerta para o problema da baixa escolaridade da PEA brasileira, de modo a ratificar “a expectativa de que a educação profissional implementada pelas entidades profissionalizantes seja um complemento e um estímulo para a suplência da educação básica” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 97 *apud* VENTURA, 2001, p. 125).

Com as mudanças do mundo do trabalho e com o objetivo de cooperar com a estabilização econômica, a estratégia do programa desenvolvida por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR) é a “formação profissional focada na ampliação da empregabilidade da população economicamente ativa” (DI PIERRO, 2000, p. 208). A partir dessa política de emprego, as forças dominantes difundiam a lógica do ser “educado é ser empregável”²² em que, por meio da educação, as pessoas adquirirão as competências e habilidades necessárias para a ocupação de postos de trabalho. Como ressalta Ventura (2001), ao atrelar falta de emprego à baixa escolaridade, o Planfor parte do pressuposto que a educação contribuiria para criar postos de trabalho, redimindo os desequilíbrios causados pela baixa qualificação da PEA, além de favorecer a competitividade das empresas e o aumento de renda das pessoas.

²² Expressão utilizada na dissertação de mestrado de VENTURA (2001) no quarto capítulo, intitulado “Planfor: “ser educado é ser empregável””.

Ao mesmo tempo em que se direciona a grupos que, pela primeira vez, tiveram acesso a algum programa de qualificação, Ventura (2001) adverte que o Planfor se mantém, pelo conteúdo oferecido, à margem do conhecimento historicamente construído. Servindo para conter pressão por postos de trabalho em atividades periféricas e precárias do mercado de trabalho, difunde a ideia da educação como prática “redentora”, em um modelo socioeconômico em que prevalecem processos de exclusão, e que nos apresenta, portanto, a formação para o trabalho simples dos trabalhadores na formação da EJA, a partir das iniciativas do Estado no curso das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do período.

Esse programa que se efetivou durante o bloco no poder do governo Fernando Henrique Cardoso, com suporte no decreto 2.208/97, reforçava o dualismo educacional em que era disposta uma formação técnica aos trabalhadores, com o intuito de atender aos interesses empresariais. Como demonstra a citação:

No fundo e de fato, o Plano se destacou por ter sido capaz de orientar ações de qualificação profissional que tiveram o mercado como foco, partindo do pressuposto da identificação entre as necessidades do capital e do trabalho, o que, de forma correlata, levava a supor que as necessidades e interesses das empresas representavam as necessidades e interesses da sociedade em geral (SANTOS, 2004, p. 2-3).

Frigotto (1998, p. 55) observa que o Planfor se constitui “por excelência uma espécie de baú de venda de ilusões face ao fascismo da insegurança”. Kuenzer (2006) salienta que o PLANFOR se caracterizou pela baixa qualidade e baixa efetividade social, além do mau uso dos recursos públicos, e Rummert (2017) reforça que, quanto à alocação de recursos, o maior beneficiado foi o Sistema S²³, representante dos interesses do capital.

No primeiro mandato do bloco no poder do Governo Lula da Silva (2003-2006), ocorre a substituição do Planfor pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ-2003-2007), a partir do discurso de ampliação do sentido da qualificação profissional do trabalhador, trazendo um caráter de qualificação social, vinculada à cidadania, enquanto relação social. No entanto, a transição do PLANFOR para o PNQ manteve inalterado o sentido da qualificação profissional adotada pelo programa (SANTOS, 2004).

Ainda no bloco no poder de Fernando Henrique Cardoso, foi lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Criado em 1997, por meio de uma parceria entre

²³ As organizações do sistema “S” são: SENAI; SESI; SENAC; SENAR; SENAT; SEST; SEBRAE; SESCOOP (RUMMERT, 2017, p. 157).

o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, esse programa fez parte das reformas da educação profissional no período.

Sob a perspectiva das políticas neoliberais, em coerência com a lógica privatizante, o Proep:

objetivava a implantação de um novo modelo de educação profissional, adequado às demandas do capital, envolvendo aspectos de adequação e atualização de currículos, criação de cursos, ampliação e diversificação da oferta de vagas, formação de trabalhadores, em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (COSTA, 2015, p. 163).

O programa se destinava à oferta de cursos, exclusivamente, técnicos com financiamento de escolas que apresentassem projeto de expansão de tais cursos. Sendo assim, significava, ainda, uma política de redução do Estado, no papel de executor de serviços sociais em transferência ao mercado, como forma de atendimento aos interesses de formação aligeirada de força de trabalho e capacitação em massa, demonstrando a afinidade do programa às diretrizes de organismos como o Banco Mundial e o BID. Até outubro de 2000, em relação à natureza das instituições atendidas, a distribuição dos 117 projetos aprovados se dá em: 42 convênios com instituições federais, 27 com instituições estaduais e 48 convênios com instituições do Segmento Comunitário²⁴ (BRASIL, 2000a).

Referenciando-se nas inovações introduzidas pela LDB n. 9394/1996, pelo Decreto n. 2.208/1997 e da Portaria 646²⁵ de 1997, tinha como forma de atuação o “redimensionamento da Educação Profissional, envolvendo aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseados no mercado” (BRASIL, 2000, p. 1). O guia de orientação do projeto trazia como objetivo do PROEP a “busca, precisamente, da ampla democratização da oferta da educação vinculada ao setor produtivo” e tem como pretensão “ser o principal agente de implantação do Sistema de Educação Profissional no país, através de um conjunto de ações a serem desenvolvidas em articulação com diversos segmentos da sociedade” (BRASIL, 2000, p. 6).

Conforme Ivo e Hypolito (2012), a educação profissional tornou-se um dos centros da atenção das políticas educacionais orientadas para a empregabilidade e para atender ao

²⁴ O Segmento Comunitário é entendido, no âmbito do PROEP, pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuam ou pretendem atuar na área da Educação Profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, de qualquer setor profissional; instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem participação do poder público – (BRASIL, 2000, p. 12).

²⁵ Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

mercado. A citação abaixo expressa as relações que o guia de orientação do PROEP estabelecia com a reestruturação produtiva do capital, considerando a necessidade de adequação à nova ordem econômica mundial:

A nova configuração imposta pela ordem econômica mundial caracteriza-se, principalmente, pela rapidez na substituição de tecnologias de produção. Em consequência, exige do Brasil igual rapidez e agilidade na adequação das políticas de formação de recursos humanos, como resposta às mudanças decorrentes da reestruturação produtiva (BRASIL, 2000, p. 7).

No Guia de Orientação do PROEP, pode-se identificar que seus objetivos primordiais estavam articulados à preparação de força de trabalho simples, de acordo com as exigências empresariais-mercantis. Nessa perspectiva, podem ser destacados os seguintes objetivos:

- i) *o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos, demonstrando a intenção de conformação das políticas de oferta de força de trabalho e dos conteúdos dos cursos de educação profissional às demandas do setor produtivo;*
- ii) *ordenamento de currículos sob a forma de módulos, com a possibilidade de saídas e entradas intermediárias independente da conclusão do currículo;*
- iii) *o acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular, de modo a obter indicadores, tanto do número de formandos colocados no mercado, como também das condições que os formou e o desempenho deles em suas áreas profissionais.*
- iv) *o reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar, permitindo ao trabalhador a submissão a um exame e aquisição de um certificado de reconhecimento de sua competência em disciplinas, módulos ou até mesmo na totalidade do curso;*
- v) *a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto, seguindo os ditames técnicos gerenciais de integração com o mercado de trabalho, a partir da oferta de uma formação profissional contínua e ajustada às necessidades de cada região e permitindo uma aproximação com o setor privado (BRASIL, 2000, p. 10-12).*

O PROEP foi desativado pelo Governo Lula nos primeiros meses de 2003. Esse programa instrumentalizou a implantação das ideias educacionais de dualidade, resultante da separação educação básica e profissional do BM e BID. A revogação dessa dualidade formal, através do Decreto 5.154/2004 no governo Lula, recompôs a possibilidade da integração da educação profissional (SABBI, 2012), conforme análise do tópico seguinte.

2.2 A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BLOCO NO PODER DO GOVERNO LULA (2003 A 2006 E 2007 A 2010): ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS VINCULADA A PROFISSIONALIZAÇÃO

Durante oito anos consecutivos do governo neoliberal de FHC, a prioridade conferida a universalização do acesso ao ensino obrigatório na infância e adolescência e a exclusão da EJA do Fundef revelaram a negligência com a modalidade. Entretanto, a ascensão do bloco no poder de Lula da Silva, após as eleições de 2002 renovou as perspectivas educacionais para a modalidade. Essa renovação de perspectivas decorreu da histórica ligação do Partido dos Trabalhadores com os movimentos de educação popular nas décadas de 1970 e 1980 e com a população privada de seus direitos mais essenciais, como o direito à educação (SERRÃO, 2014).

No bloco no poder do governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) as discussões em torno da modalidade ganharam força com especialistas no tema envolvidos em secretarias e comissões. Houve significativa mobilização na sociedade civil com a organização dos Fóruns de EJA, com a realização de Encontros Nacionais e o lançamento do Portal Fóruns EJA Brasil em 2006. Pode-se destacar, também, o processo de mobilização para a VI CONFINTEA²⁶, que ocorreu no Brasil, em 2009. A VI CONFINTEA foi antecedida, inclusive, por encontros nos níveis estaduais, regionais e nacional, que subsidiaram as discussões do Documento Base Nacional.²⁷

De fato, já em 2003, no primeiro ano do governo Lula, a criação de instâncias como a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) e a Secretaria de Inclusão Social (Secrie) fortalecia as políticas educacionais na perspectiva da inclusão e contribuía para

²⁶ Com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, a Conferência Internacional de educação de Adultos - CONFINTEA é realizada a cada 12 anos, desde 1949. As seis edições foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/breve_historico-confinteas.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023

²⁷ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2241>. Acesso em: 01 mar. 2023.

o reestabelecimento, dentro do próprio MEC da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Com o restabelecimento da CNAEJA, um colegiado de caráter consultivo composto por especialistas, pesquisadores, representantes de movimentos sociais e de instituições passavam a debater as principais orientações relacionadas à EJA, sinalizavam positivamente essa expectativa (SERRÃO, 2014).

Posteriormente, a fusão da Seea e da Secrie viabilizou a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a qual foi atribuída a responsabilidade de articular as ações de inclusão social e de valorização das diversidades étnicas e culturais, além de combate às desigualdades. Como afirma Serrão (2014) a EJA passava a ser compreendida enquanto uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente, negados.

Em 2007, a criação do Fundeb²⁸ fomentou a expectativa para as políticas de EJA, já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em vigor de 1997 a 2006, desestimulou o atendimento da referida modalidade, ao priorizar o ensino fundamental regular (CRUZ *et al*, 2021).

Em 2009, outra ação positiva foi a Emenda Constitucional Nº 59, que oficializou a extensão dos programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para a EJA. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático passou a atender jovens, adultos e idosos matriculados nas redes municipais e estaduais em cursos de EJA (SERRÃO, 2014).

Com a edição do decreto n.5.154/04, que regulamentou os art. 36 e 39 a 41 da LDB e revogou o decreto 2.208/97, o bloco no poder do governo Lula buscou proporcionar a difícil confluência política entre educação básica na modalidade EJA e a educação profissional. A tentativa desse governo era de unir a escolarização de jovens e adultos a um contexto histórico centrado em campanhas de fim do analfabetismo²⁹ e à educação profissional, historicamente,³⁰ direcionada ao treinamento de força de trabalho necessária ao avanço do capitalismo (COSTA; MACHADO, 2021).

²⁸ Somente com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, a modalidade EJA passou a estar presente na política de fundos de financiamento da educação.

²⁹ Mobral (1967-1985), o “Alfabetização Solidária (1996-2002) e o “Brasil Alfabetizado” (a partir de 2003) (MACHADO, 2011).

³⁰ Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, de um sistema escolar de aprendizes artífices; a Lei n. 5.692/71 reforma o ensino secundário transformando-o em 2º grau profissionalizante; Decreto-Lei n. 4.048/42 e o Decreto-Lei n. 8.621/46, que instituíram o que vieram a ser o “Sistema S”, com inúmeras escolas profissionalizantes, sob a coordenação das confederações patronais dos mais diversos campos do trabalho, num entrelaçamento de interesses políticos e benefícios indiretos e diretos no uso de recursos públicos (MACHADO, 2011).

Cabe registrar, todavia, que essas ações calcavam-se em estratégias como o assistencialismo e o controle social. O foco dessas ações permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social demonstrando que iniciativas, aparentemente, inovadoras para a formação dos trabalhadores constituem, na verdade, rearranjos históricos de propostas educativas voltadas a atender às necessidades imediatas e mediatas do sistema capital. A citação expressa essa concepção ao colocar que:

O papel fundamental que a sociedade atribui à educação, ao estabelecer vínculo direto e imediato entre qualificação e ação de combate ao desemprego, por meio de atuações caracterizadas pelo “permanente provisório” (Fidalgo, 1999a: 176), e não através do acesso à educação como direito público subjetivo e universal, se mantém presente nas políticas para a EJA, no primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (VENTURA, 2008, p. 134).

Em que pese o tratamento ofertado e as várias ações em torno da modalidade, não houve, por parte do bloco no poder do Governo Lula, uma efetiva preocupação no sentido de uma formação profissional de caráter politécnico, mas sim a reiterada formação, no sentido do trabalho simples. A EJA vinculada à formação profissional se volta, como indicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), à inclusão social na tentativa da inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Como uma expressão da EJA vinculada à formação profissional na perspectiva do trabalho simples, pode-se destacar o Programa “Escola de Fábrica”. Aprovado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, esse programa almejava ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda ao mercado de trabalho.

Executado pelo Ministério da Educação (MEC), o programa “Escola de Fábrica” é condicionado à matrícula no ensino público regular, nas etapas finais do ensino fundamental e médio, ou à conclusão da alfabetização no programa “Brasil Alfabetizado” ou, ainda, à matrícula na educação de jovens e adultos. Seus objetivos visam: a) inclusão social de jovens de 15 a 21 anos de baixa renda, por meio de formação profissional e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho; b) reconhecimento do princípio educativo dos espaços produtivos; c) ampliação da responsabilidade social do empresariado brasileiro. (BRASIL, 2005b, p. 3). Segundo Rummert (2005), esses objetivos vão de encontro àquela ideia que considera a educação pública o espaço, potencialmente, democrático e privilegiado para

propiciar à classe trabalhadora a formação integral, contribuindo, assim, para conformação à ordem do sistema capital.

Visando formar jovens em situação de desemprego que não tiveram acesso à educação regular, esse programa era desenvolvido em unidades formadoras, dentro do próprio ambiente das empresas, como forma de revelar sua responsabilidade social com a educação. Como um programa de qualificação profissional e inclusão social, o Escola de Fábrica se sustentava em parcerias entre União e iniciativa privada. Como afirma a citação abaixo, o Escola de Fábrica:

terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora e, por outro, sendo terceirizado pelo empresariado, para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos, em relação à força de trabalho, e mediatos, no que tange a iniciativas que concorram para a manutenção de sua hegemonia (RUMMERT, 2005, p. 309).

Com investimento de R\$ 25 milhões e voltado para a criação de 560 escolas nas empresas, o Programa Escola de Fábrica conferiu a ONGs e empresas condições para implantar unidades de ensino, elaborar programas curriculares, fornecer a orientação técnico-pedagógica e certificar os estudantes. O MEC financiava as bolsas, com capacidade de 20 alunos, por unidade gestora, em cursos de, no mínimo, 600 horas, com as empresas encarregadas da infraestrutura física, funcionários e técnicos que atuam como instrutores, além dos custos da implantação das unidades formadoras (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Diante do exposto o que se vê caracterizado pelo programa é a difusão trazida pelos discursos dominantes da oferta de possibilidades de mobilidade social para as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, notabilizando as forças sociais, efetivamente, condutoras, no período em questão, dos rumos da educação no país (RUMMERT, 2005). A afirmação, a seguir, sintetiza a perspectiva do Programa Escola de Fábrica: “Os poderes públicos não passam, na melhor das hipóteses, de terceirizadores da empresa. O mercado governa. O governo gere” (RAMONET, 1998, p. 60).

Também as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica foram, explicitamente, mencionadas e chamadas a oferecer apoio ou atuarem como Instituições Gestoras. Isso fez com que instituições de ensino federais estivessem a serviço do empresariado, procedendo a trabalhos pedagógicos, diretamente, direcionados a seus interesses, expressos na organização curricular, cujos conteúdos são por eles definidos (RUMMERT, 2005).

Na linha de continuidade das políticas de EJA pautadas, historicamente, em programas de caráter aligeirado, unilateral e privatizante, se soma o Projovem como expressivo exemplo de propostas fragmentadas para a modalidade. Esse programa foi ao encontro das proposições orientadas para a formação de jovens e adultos que se traduziram em ações e certificações, que mascaram a dualidade educacional sob uma roupagem de democratização da educação (RUMMERT; GASPAR, 2017).

Como já analisado, operam no aprofundamento da desigualdade do acesso ao conhecimento, segundo os interesses hegemônicos do bloco no poder, caracterizando, como assinalam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), as antigas disputas no campo da EJA. Significa dizer que, apesar de aparentar uma democratização de acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico, pode ser considerado, nesta perspectiva, como programa que apenas confere “certificação vazia” (KUENZER, 2005).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) foi instituído em 2005, em ação articulada do Governo Federal, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ele é um programa emergencial³¹, com articulação entre ensino fundamental, ação comunitária e qualificação profissional.

O PROJOVEM original era destinado ao público de 18 a 24 anos de idade, que tivesse cursado, no mínimo, a quarta série, sem ter completado o Ensino Fundamental, além de não possuir emprego formal, visando abranger parte da juventude mais vulnerável e menos assistida por políticas públicas. Os estudantes do PROJOVEM recebiam um auxílio financeiro mensal de R\$ 100,00, durante 12 meses, devendo comparecer, mensalmente, a 75% das atividades presenciais, em cada unidade formativa, entregar 75% dos trabalhos escolares, previstos para cada mês e realizar o Exame Nacional Externo, para fins de certificação no Ensino Fundamental que ocorria ao término do curso (BRASIL, 2008a, p. 14).

Seu objetivo consiste em proporcionar formação integral ao jovem por meio de uma efetiva associação entre elevação de escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias (Brasil, 2006). Em 2007, unificando seis programas³² é lançado o Projovem Integrado, com o argumento de ampliar a política nacional da juventude³³.

³¹ O PROJOVEM original se apresentava como uma política experimental e emergencial, tendo como meta qualificar 200.000 jovens em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal, no período de 2005 a 2008 (BRASIL, 2008, p. 14).

³² São os seguintes programas: Agente Jovem; Projovem Original; Saberes da Terra; Consórcio de Juventude; Juventude Cidadã e Escola de Fábrica (BRASIL, 2010).

³³ As políticas públicas para a juventude se consolidam como um novo elemento voltado para os jovens a partir de fevereiro de 2005, na gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, desenhando uma Política Nacional de

Em 2008, a estrutura do programa foi alterada para abranger outras frações de classes, sendo subdividido em quatro subprogramas: Urbano, Trabalhador, Campo e Adolescente, sob a responsabilidade de distintos ministérios e abrangendo, também, distintas faixas etárias em cada subprograma. (RUMMERT; GASPAR, 2017). O ProJovem Campo destinava-se a jovens da agricultura familiar, de 18 a 29 anos, com a conclusão do Ensino Fundamental em regime de alternância com os ciclos agrícolas, vinculado ao Ministério da Educação. O ProJovem Adolescente destinava-se aos jovens de 15 a 17 anos em situação de risco social, independentemente da renda familiar ou pertencentes ao Programa Bolsa Família, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, “constituindo, segundo expressivo grupo de especialistas, um retrocesso que retoma uma vertente de subordinação da educação às medidas de assistência social”. (RUMMERT; GASPAR, 2017, p. 403). O PROJOVEM Trabalhador reunia programas que promoviam a qualificação profissional como o Escola de Fábrica, destinado aos jovens de 18 a 29 anos, oferecendo cursos de 350 horas de qualificação profissional em 23 áreas do conhecimento e em 92 profissões.

Segundo o governo Lula, por meio de experiência e avaliação, verificou-se a dispersão geográfica dos jovens excluídos, para além das cidades com 200.000 habitantes, o que levou a modificação do PROJOVEM Urbano que era coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República (BRASIL, 2008a). O Programa foi ampliado para 2.000 horas, distribuídas em dezoito meses e três ciclos de estudos, ao longo dos quais os alunos eram submetidos a três exames nacionais e buscando à maior inclusão. Nesse momento passou-se a exigir, somente, que o aluno soubesse ler e escrever, com ampliação da faixa etária de atendimento para os 29 anos, além da inclusão dos egressos do sistema penitenciário, possuidores do perfil do Programa, sendo atendidos pelo PROJOVEM Prisional (RUMMERT; GASPAR, 2017).

Na perspectiva de Rummert e Gaspar (2017), o programa surgiu quando a desqualificação profissional foi apresentada como um dos principais motivos da baixa produtividade e da crescente oscilação das taxas de desemprego juvenil. Os autores citados observam que o PROJOVEM rememorava a teoria do capital humano ao pautar-se na tese da inclusão social, via qualificação profissional, presente a partir dos anos 1990, como exposto em tópico anterior.

Juventude, sendo instituída inicialmente por força de Medida Provisória nº 238 de 01 de fevereiro de 2005, passando posteriormente à Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Nesse mesmo ato foram criados o Conselho Nacional da Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) 4, sendo a Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, regulamentada pelo Decreto nº 5.557 de 05 de outubro de 2005 (ARAUJO, 2014).

Rummert e Gaspar (2017) salientam, ainda, a relação que o programa estabelece com a suposta criminalidade que se atribui aos jovens das frações mais destituídas de direitos da classe trabalhadora. Ainda na instituição dessas políticas, o termo exclusão passou a ocupar na visão de Oliveira (2004) crescentes espaços na literatura social, na área de políticas públicas. Promover a vinculação entre a EJA e a formação profissional significava definir que a “exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social” (KUENZER, 2006, p. 881).

Sob o discurso de acesso ao primeiro emprego, ao empreendedorismo juvenil e a outras “oportunidades” que não se limitem ao emprego formal, o governo Lula acatou recomendações dos organismos internacionais na proposta do Programa, introduzindo colocações em referência a questão social e a cidadania, como meio de alcançar o desenvolvimento humano, pelo suposto aumento das oportunidades educacionais e profissionais (RUMMERT; GASPAS, 2017). Na lógica do trabalho simples, convergente com a perspectiva do Banco Mundial, o PROJovem contribuiu para a difusão ideopolítica da formação empreendedora como alternativa à pobreza, valorizando sobremaneira a formação de microempresários (RUMMERT; ALVES, 2010).

Em decorrência, jovens vistos como “em situação de risco social” e considerados como um problema para a sociedade, “são concebidos como uma ameaça a ser prevenida por meio de projetos de inclusão social, protagonismo juvenil e/ou capacitação para o trabalho” (VENTURA, 2008, p. 157). Houve, portanto, uma perceptível associação entre juventude, pobreza, droga e violência, presente ao longo do Programa. Em relação ao contingente populacional do programa, e no sentido da reestruturação produtiva do capital, Rummert e Alves (2010, p. 525) são enfáticas ao dizer que “é necessário que se tornem indivíduos flexíveis, adaptáveis, capazes de resolver de forma criativa, com seus recursos pessoais, os problemas atuais e futuros que a precarização da existência lhes impõe cotidianamente na nova sociedade do conhecimento”.

No contexto da vinculação da EJA à formação profissional, especialmente, de jovens, orientada para a empregabilidade e para o mercado surgiu o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa tinha como objetivo oferecer oportunidades educacionais que integrasse o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio ou ainda o ensino fundamental à formação inicial e continuada de trabalhadores, em um triplo desafio de unir ensino básico, a formação profissional e a educação de jovens e adultos. O documento base do programa reconhece esse desafio e sintetiza em sua apresentação:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PROEJA, 2007, p.10).

Em referência ao decreto 5.154/04, que favoreceu a integração da educação profissional técnica ao ensino médio, Machado (2011) indica que o Proeja propôs a possibilidade de suprir a histórica carência de uma formação que integre educação geral e profissional, buscando construir trajetórias formativas amplas, partindo dos eixos tecnológicos. A autora ainda argumenta que, a despeito de se ampliar propostas de educação de jovens e adultos que não se restringem a alfabetização, “não se altera a posição marginal da EJA no conjunto das políticas educacionais” (MACHADO 2011, p. 410).

O programa foi instituído através do Decreto n. 5.478 de 2005, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, por uma decisão governamental, como forma de atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional de nível médio, tendo como início a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³⁴. Em sua origem, o programa se limitava às Instituições Federais de Educação Tecnológica e ao nível médio de ensino, em que as instituições federais deveriam oferecer cursos de PROEJA, com reserva de 10% do total das vagas para esses cursos. O programa, portanto, apresentava-se inovador ao reunir educação básica e educação profissional em instituição, no âmbito da rede federal, caracterizada por sua excelência e seletividade.

Em 2006, após críticas sobre seu conteúdo e sua forma, o primeiro decreto³⁵ foi substituído pelo Decreto n. 5.840, ampliando o apoio do governo federal à implementação do Proeja, também, para as redes estaduais, municipais, entidades privadas nacionais de serviço

³⁴ Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

³⁵ Por exemplo, a imposição da oferta na rede federal visto que o Decreto n.º. 5.224/04, que dispõe sobre a organização dos CEFET, estabelece, em seu artigo primeiro, que “os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET –, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar” (MOURA, 2006). Além da falta de experiência. Entre as experiências registradas, destacam-se as dos Institutos de Pelotas/RS, Santa Catarina/SC, Espírito Santo/ES, Campos/RJ e Roraima/RR. Em nenhum deles havia oferta integrada entre o EM e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à EB, enquanto algumas relacionavam EB e profissional na forma concomitante (MOURA, 2007).

social, aprendizagem e formação profissional, abrangendo, também, o ensino fundamental, com indicação de carga horária mínima e não mais máxima para os cursos; e passando a se denominar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (IVO; HYPOLITO, 2012). Nesse último decreto, o Proeja contemplou os seguintes cursos e programas de educação profissional: a) formação inicial e continuada, cuja oferta pode ser articulada com a elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental; b) educação profissional técnica de nível médio, que poderá ocorrer de forma integrada ou concomitante à elevação de escolaridade em nível de Ensino Médio.

Ao analisar alguns equívocos da gênese do programa, Moura (2006) considera que o Proeja foi coerente com as políticas de educação profissional e tecnológica (EPT) do governo Lula, de articulação da educação básica com o mundo do trabalho. No entanto, em que pese a rede federal ter um grande potencial para oferecer o Ensino Médio integrado na modalidade EJA poucos IFET impingiram tal atendimento. Isso, à época da publicação do mencionado decreto, a forma integrada à Educação Profissional era reduzida nos institutos devido à falta de docentes formados para atuarem no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio propedêutico e muito menos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Com o lançamento do documento base em 2007, ações importantes foram desencadeadas, como a oferta de cursos de especialização, voltados à formação de profissionais do ensino público para atuar no Proeja. Nesse sentido, o Edital Proeja-CAPES/SETEC nº 03/2006, tinha como objetivo central estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre as universidades e os IFs, de modo a formar profissionais com capacidades (BRASIL, 2006) para atuar no Proeja.

Quanto à concepção do Proeja idealizada no Documento Base, se propôs a construção de cursos que integrem o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, de modo a garantir ao público alvo acesso a uma formação cultural, científica e tecnológica que lhes prepare, não apenas ao mercado de trabalho, mas que cumpram o desafio de uma formação que lhes possibilite o desenvolvimento de um pensamento crítico, autônomo. Pode-se considerar que a integração proposta no documento norteador do Proeja se alinha à perspectiva do currículo integrado, na aceção do trabalho como princípio educativo e na superação da dualidade trabalho manual e intelectual.

O documento-base do Proeja apresenta o seguinte princípio: relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter educativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. A

integração do ensino médio à educação profissional no Proeja demonstra potencial “de tornar-se muito significativa para os jovens e adultos aos quais foi negado o direito de acesso e/ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de idade própria ou regular” (MOURA, 2017, p. 5).

Outro princípio do documento base do programa é a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos. O Documento Base do Proeja afirma, também, que “a Rede Federal de ensino é um local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à Educação Profissional” (BRASIL, 2007, p. 34). A institucionalização, portanto, dos cursos técnicos integrados nos Institutos Federais, na modalidade de jovens e adultos, os proejas, decorre desse princípio e se constitui como perspectiva da educação como direito. Para Rummert (2007), apesar dos muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Proeja se constituiu em iniciativa que possibilitava alguns avanços, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, sobretudo, por iniciativas tomadas no âmbito das escolas públicas federais, como previsto no decreto original.

O § 4º do artigo 1º da lei 5840/06 diz que os cursos e programas do Proeja deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. Essa norma legal permite, em seu texto, a possibilidade de um currículo que não seja focado, apenas, na formação do trabalhador adaptado ao mercado de trabalho, mas permite a possibilidade da formação do trabalhador, em que o trabalho, como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, sejam a base para a formação integral em sentido omnilateral, para a emancipação humana.

Entretanto, Rummert (2007) considera que a ampliação das instituições proponentes do Proeja, com a inclusão do sistema S demonstra uma incoerência com relação às intenções destacadas, acima, demonstradas no documento³⁶. A forte capacidade de intervenção do Capital com a participação do empresariado, representado pelo Sistema S, tendia a se tornar conflitante com a concepção de trabalho como princípio educativo.

Como assinalam Costa e Machado (2021), limites estruturais foram impostos à integração pedagógica do Proeja. Pode-se considerar, a partir dos autores, que a execução desse

³⁶ Os documentos oficiais (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006) anunciam uma dupla finalidade do Programa: enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil; e integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos (MOURA, 2017, p. 7).

programa pelo protagonismo do Sistema S e da atuação empresarial implicou limites estruturais na proposta de integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como dimensões indissociáveis e constituintes da formação humana integral, já que projetos antagônicos na correlação de forças dificultam a consolidação do programa.

Conforme Moura (2006), o Proeja apresenta princípios e perspectivas que são muito caras à educação progressista e emancipatória da classe trabalhadora, como o trabalho como princípio educativo, o currículo integrado, a preferência de execução aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Porém, a similaridade às demais políticas vistas, anteriormente, o enquadram na lógica de conformação ao capital, bem como ao caráter de naturalização da negação do direito à educação básica, como efetivo acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico.

É importante registrar que a vinculação entre educação e trabalho se configura em uma referência primordial para tratar a formação como um ponto de intersecção, para o qual confluem a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, a otimização da infraestrutura adequada e necessária para oferta dos cursos.

O Proeja se comprometeu com essa vinculação na legislação e no documento base. Entretanto, a perspectiva de emancipação que fundamenta a relação trabalho e educação foi esmaecida, na medida em que a execução do programa conformava os sujeitos trabalhadores ao projeto burguês de sociabilidade. Em outros termos, a centralidade da organização e do funcionamento do programa, com base em parcerias privatistas, permitiu sua aderência à dualidade trabalho e educação, prevalecendo a forma alienante, em que “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (SAVIANI, 2003, p. 137).

Vale ressaltar, com Rodrigues *et al.* (2016), que a análise das especificidades do Proeja, assim como de qualquer política social e/ou educacional, depende da correlação de forças, da luta de classes, enfim da disputa de projetos no interior da sociedade capitalista. Significa dizer que “é a materialidade desse contexto que empreende uma direção às políticas educacionais no sentido da conservação ou da superação dos interesses da dominação burguesa” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 156).

Nessa perspectiva, o Proeja se insere em muitas contradições. Em estudo sobre os dez anos do decreto 5.154/04 e o Proeja, Frigotto (2016) acredita que há poucas³⁷ forças na luta por uma perspectiva, no sentido da escola unitária ou da politecnicidade, com a prevalência dos interesses privados da educação, materializados no Todos pela Educação³⁸. Considerando esse contexto da correlação de forças, da luta de classes, da disputa de projetos no interior da sociedade brasileira, o autor identifica, em estudos realizados em dois institutos federais do RJ³⁹, a tendência do Proeja para um processo de deslocamento que pode levar ao fim dessa política reforçando o sentido da formação aligeirada, voltada ao trabalho simples.

2.3 O BLOCO NO PODER DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011 A 2014 E 2015 A 2016): CONTINUIDADE DA VINCULAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O governo Dilma (2011-2014 e 2015-2016) manteve as ações de articulação entre formação profissional e EJA prevaletentes no bloco no poder, desde a ascensão de Lula da Silva à Presidência da República. Cabe destacar, entretanto, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, que estabelecia a meta de oferecimento de, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. Ainda em seu mandato, ocorreu, também, o lançamento do Pronatec, que inclusive foi pauta de debate político em sua primeira campanha eleitoral, em 2010, com o candidato José Serra (PSDB), quando ambos os candidatos apresentavam como bandeiras a educação profissional, e em 2014 com o candidato Aécio Neves (PSDB) (CASTIONE *et al.*, 2019).

A aprovação do PNE (2014-2024) e a criação do PRONATEC indicam que “o novo desenvolvimentismo do primeiro governo de Dilma Rousseff, que havia se iniciado no segundo mandato de Lula contribuiu para criar novas demandas relacionadas à formação profissional para o atendimento do setor produtivo nacional” (VASCONCELOS; AMORIM, 2015, p. 4). Em termos da formação profissional articulada à EJA, houve a intensificação da expansão da oferta de cursos profissionalizantes a diversos atores sociais via sistema de parcerias, que “por

³⁷ Para Frigotto (2016) parte das escolas dos assentamentos MST e algumas experiências seriam essas poucas forças.

³⁸ Bancos, redes privadas de comunicação, institutos privados vinculados a grandes empresas reunidas em torno do nome cínico de Todos pela Educação. (FRIGOTTO, 2016, p.65).

³⁹ FRIGOTTO, Gaudêncio (coordenador). Ofertas Formativas e características Regionais: A educação Básica de Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro. UERJ/FAPERJ, Rio de Janeiro, 2015. Relatório de pesquisa.

consequente mantém e reproduz as diretrizes básicas da lógica empresarial operante no MEC” (VASCONCELOS; AMORIM, 2015, p. 4).

Em um contexto de aprofundamento da crise do capital e de crise fiscal iminente, o que ocorre é a prioridade a cursos de curta duração, com transferência de recursos ao sistema S, limitando o processo de estruturação do direito dos trabalhadores à educação básica e profissional. Institui-se uma “nova’ política de expansão da educação profissional e que também incluiu em seu “guarda-chuva” de ações a Expansão da Rede Federal iniciada no governo anterior” (MACIEL, 2016, p. 20).

A política de integração da EJA à educação profissional potencializou a proposta de que, no bojo da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s), houvesse a obrigatoriedade de ofertar o mínimo de dez por cento das vagas para o Proeja na rede federal (BRASIL, 2008). O avanço da política de integração da EJA à educação profissional foi impulsionada pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) que, juntamente com a aprovação do PNE (2014-2024) e o Proeja, (BRASIL, 2011) exemplifica os investimentos financeiros e a ampliação da rede de educação profissional e tecnológica no âmbito público, mas, especialmente, pela iniciativa privada, cujos benefícios provinham do aumento de matrículas e da percepção direta ou indireta de recursos públicos pela iniciativa privada⁴⁰.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi implementado pela lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Vinculado à Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), o PRONATEC foi financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), articulando-se ao Sistema Nacional de Emprego (SINE) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Esse programa dirigido à “educação profissional de jovens e adultos da classe trabalhadora, oferece vagas em cursos de qualificação em todo o país sob o discurso de que seus cursos aumentariam a empregabilidade do brasileiro” (VENTURA *et al.*, 2017, p. 115).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Sistema “S” compunham como principais executores desse programa, além de instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Novamente, há na execução desse programa o indevido financiamento de grupos privados, que expressam o desvio de rota no âmbito da educação profissional e básica, além da formação instrumental, superficial e fragmentada dos

⁴⁰ Por exemplo, a Lei n. 12.816, para ampliar o rol de beneficiários do Bolsa-Formação Estudante do Pronatec tornando a rede privada de educação profissional receptora de recursos públicos para oferta de cursos de formação inicial.

trabalhadores subordinados aos interesses do capital, demonstra não haver, por parte do governo, preocupação com a formação integral dos sujeitos. Assim como nas propostas anteriores, também no PRONATEC, a educação profissional de trabalhadores jovens e adultos possibilitou a apropriação privada do fundo público, além de transferir ao capital a função de educador do trabalhador (RUMMERT, 2017).

Contudo, Castieli *et al.* (2019) apontam que, dentre o conjunto de ações contidas no Pronatec, nenhuma foi mais impactante e duradoura do que a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com especial destaque para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como afirmam os autores, os Institutos Federais fugiram à perspectiva efêmera dos Programas de Governo, consolidando suas institucionalidades no Estado brasileiro e assumindo posição central no desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica nacional (EPT).

Sob o slogan “transformando a vida de milhões de brasileiros⁴¹”, a finalidade do PRONATEC é ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Dentre os objetivos do Pronatec, destacam-se: *i)* expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; *ii)* ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; *iii)* estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. O programa atende prioritariamente: estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores (incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aguicultores, extrativistas e pescadores); beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento; mulheres vítimas de violência doméstica e familiar com registro de ocorrência policial (BRASIL, 2011).

O Pronatec oferece cursos na modalidade técnica de nível médio e na modalidade de formação inicial e continuada (FIC). Os cursos de nível médio devem ocorrer de forma articulada ao ensino médio de forma integrada, concomitante ou subsequente. Os cursos FIC destinam-se à qualificação profissional ou à formação de habilidades iniciais, sobretudo, dos trabalhadores jovens e adultos, não concluintes da educação básica, com o objetivo de

⁴¹ Cartaz do programa no site de apresentação do MEC: <http://portal.mec.gov.br/Pronatec>. Acesso em 01 mar. 2023.

desenvolver aptidões para a vida produtiva e social com capacitação e especialização em determinada área (VENTURA *et al.*, 2017). Apesar da diversidade de modalidade de curso e de instituições ofertantes, os autores indicam que o PRONATEC priorizava a oferta de vagas em cursos de curta duração pela rede privada, enfatizando o processo de privatização da educação profissional.

Maciel (2016) nos mostra, através de dados⁴² do próprio MEC, essa prioridade de financiamento em cursos de baixa qualificação ofertados em instituições privadas e no Sistema S em detrimento da oferta de cursos de maior tempo de duração em uma formação mais ampliada e o fortalecimento das redes públicas de ensino.

Silva (2015b) também demonstra com dados da oferta do Pronatec de 2011 a 2014 serem os cursos de qualificação/FIC oferecidos, por meio do Acordo de Gratuidade e da Bolsa-formação, a maior concentração de oferta do programa. Dentre as ações do Pronatec em seu art. 4º da lei 12.513/11 temos: a oferta de Bolsa-Formação (Bolsa Formação Estudante - Bolsa-Formação Trabalhador). Ação essa que é a marca do programa e da transferência de recursos aos entes federados, Sistema S e setor privado, através da ampliação da abertura de novas vagas e cursos.

A autora, também, observa que o Documento do Pronatec Bolsa-Formação Trabalhador, sobre a oferta de cursos de qualificação/FIC, afirma que essa ação visa contribuir, diretamente, para a ampliação de oportunidades de educação profissional para grupos em “situação de vulnerabilidade social” e de aproximação de jovens do Ensino Médio da rede pública com o mundo do trabalho, por intermédio dos cursos FIC. Reforça, ainda, que os documentos oficiais do Programa buscam alicerçar-se em mecanismos de inclusão social, promovendo a qualificação profissional e produtiva.

Notabiliza-se entre os objetivos do Pronatec a explícita relação da educação profissional à noções de empregabilidade e de ampliação de oportunidade educacionais corroborando a perspectiva da reestruturação produtiva do capital e dos ditames neoliberais em submissão aos organismos internacionais. Rummert (2017) salienta que o Pronatec expressa as antigas disputas na realidade da educação brasileira mostrando-se como novo projeto, no qual as políticas voltadas para os trabalhadores devem ser compreendidas como reordenação do histórico atendimento das necessidades mediatas e imediatas do capitalismo, por meio de propostas precárias e descontinuadas.

⁴² Estes dados podem ser consultados na dissertação de mestrado da autora. “A Política De Educação Profissional Do Governo Dilma: O Direito À Educação No Contexto Da Expansão Da Rede Federal De Educação Profissional E Do Pronatec”.

Frigotto (1998) denuncia o caráter ilusório do programa, que propõe induzir o acesso a empregos, quando não há nenhuma ação efetivamente voltada para a geração de empregos. Houve, sim, significativa ênfase no empreendedorismo.

Em suma, o programa expressou o papel subordinado do país na divisão internacional do trabalho, por meio de uma política de qualificação não possibilitadora de acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Como consequência, esvaziou uma proposta de formação integral, com acesso às bases do conhecimento e não diretiva ao mercado, fazendo com que o país - que poderia ser produtor de ciência e tecnologia - se limitasse a posição de consumidor, renovando a subalternidade do Brasil nas relações econômicas internacionais (VENTURA *et al.*, 2017).

Em 2016, frações de classe que representavam a “direita”⁴³ no país se articularam em prol do impeachment da presidente Dilma, levando ao golpe parlamentar que interrompeu o quarto mandato consecutivo do bloco no poder representado pelo PT, e conduziu à presidência do país, o vice na chapa de Dilma, Michel Temer (PMDB) (BOITO JÚNIOR, 2020). Nesse processo, importante fração do aparato judicial-policial abasteceu a mídia em acusações de corrupção, sobretudo, do grande capital da área da construção civil e da Petrobrás, propagando para frações expressivas da pequena burguesia e assalariados médios a causa dos efeitos destrutivos da crise econômica, exclusivamente, à corrupção do partido no poder (MATTOS, 2020). Com isso, uma prática fiscal corrente no executivo imputou a presidente Dilma, suposto crime de responsabilidade, alterando o rumo da política econômica, social, cultural e externa do Estado brasileiro (BOITO JÚNIOR, 2020).

O, então, presidente Temer, que orquestrou o impeachment, junto a setores conservadores, em busca da promoção de um ajuste fiscal, cria o chamado teto de gastos, em um pacto conservador para a volta do crescimento do país, ampliando a presença do capital privado e minimizando a presença do Estado, em prol das reformas neoliberais (DOSSIE EJA, 2022). Com esse programa de austeridade, agiu em prol da retirada de direitos dos trabalhadores, congelamento de despesas não financeiras por 20 anos, além de uma reforma previdenciária bastante prejudicial à boa parte da população. O governo Temer, por tentar levar ao extremo a pauta agressiva do grande capital, se articulou na recuperação de taxas de lucros, com a redução do custo da força de trabalho e da transferência do fundo público ao setor privado (MATTOS, 2020). Sob essa perspectiva, a educação de jovens e adultos sofreu uma enorme

⁴³ Capital internacional e a burguesia associada à classe média alta (BOTTO JÚNIOR).

redução do investimento, por parte do governo federal e o desmonte da estrutura criada em anos anteriores (DOSSIE EJA, 2022).

Em 2019, houve a eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022) para a presidência do Brasil. Esse governo representa, acima de tudo, o capital internacional e a burguesia associada, além da classe média, sobretudo, a mais abastada que se mobilizou pela deposição de Dilma Rousseff; e os caminhoneiros que junto ao Movimento Brasil Livre (MBL), vem pra Rua, revoltados on line e outros grupos de extrema-direita, se mobilizaram pelo impeachment e pela candidatura presidencial do capitão reformado (BOITO JÚNIOR, 2020).

Segundo dados de um documento⁴⁴ de 2022, escrito a pedido do Movimento pela Base denominado ‘Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA’, esse desmonte das estruturas de governança das políticas públicas e programas federais, voltados à EJA, edificados nas décadas anteriores se acelerou. Já em janeiro de 2019, o Decreto nº 9.465, de reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC), extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA, cujas funções foram dispersas entre as Secretarias de Alfabetização (SEALF) e de Educação Básica (SEB).

Esse dossiê, ainda, traz que os anos iniciais da gestão Bolsonaro, se tornaram obscuros quanto à EJA, com ausência de definição de políticas e grande invisibilidade da modalidade, que passou a receber recursos ínfimos, e somente um aumento dos exames de certificação (ENCCEJA⁴⁵). Aliás, o investimento no exame, a partir de 2018, ainda, no governo Temer, teve significativo aumento para realização da certificação, sendo que até 2017 não havia investimento específico para o exame, além dos regularmente destinados ao INEP, órgão responsável pelo ENCCEJA. Demonstrando a prioridade conferida à políticas de certificação em detrimento a oferta de vagas na EJA, em 2018 foram destinados R\$117, 6 milhões para o exame, ao passo que para a EJA escolar, aproximadamente, um quarto desse valor, com R\$ 24,6 milhões. Investimento esse que se evidencia pelo salto de 366 mil inscritos para o exame em 2012, para 2,9 milhões em 2019. Esse crescimento ainda resultou na iniciativa de divulgação publicitária da certificação em 2022 em rádio e televisão. O documento ainda retrata que no transcorrer da administração federal de 2019, não houve implementação de nenhum programa de EJA, havendo, apenas, a realização anual dos Exames Nacionais para Certificação de

⁴⁴ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

⁴⁵ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi realizado, pela primeira vez, em 2002 para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada (site MEC).

Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a execução de recursos remanescentes de convênios vigentes dos programas preexistentes (como Brasil Alfabetizado, PROJOVEM, PRONATEC ou PRONACAMPO).

O quadro a seguir, a título de visualização, resume os principais programas da modalidade EJA a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, vistos ao longo deste capítulo.

Quadro 1 – Principais Programas de Formação Profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso a Dilma Rousseff

(Continua)

Programa	Ano implementação/Governo	Objetivo
Planfor	1994 - FHC	O Planfor teve como objetivo principal o desenvolvimento de ações de educação profissional, buscando contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA); combater a pobreza e a desigualdade social; assim como elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo.
Proep	1997 – FHC	Desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de Educação Profissional, que proporcione a diversificação da oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia.
Enceja	2002 – FHC	Aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada.
Escola de Fábrica	2005- Lula	Ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda ao mercado de trabalho.

Quadro 1 – Principais Programas de Formação Profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso a Dilma Rousseff

(Conclusão)

Programa	Ano implementação/Governo	Objetivo
Projovem	2005- Lula	Elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa, por meio da modalidade

		de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso.
Proeja	2005- Lula	Atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica, de forma articulada com a elevação da escolaridade.
Pronatec	2011- Dilma	Ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Fonte: Elaboração da autora, com dados do portal MEC, 2023.

Nela podemos visualizar os objetivos de cada programa e relacioná-los à política de cada época e que em que pese ter havido a partir, sobretudo, do início do governo Lula uma agenda com mais ações no campo da EJA; atendendo às expectativas de especialistas, o sentido desses programas permaneceu na esfera da impossibilidade de proporcionar aos trabalhadores efetivo acesso às bases do conhecimento, com direito a uma educação emancipatória ou, ainda, a possibilidade de construção de uma política contra hegemônica que, como nos mostra Rummert (2007), a conquista dessa forma de educação é tarefa da própria classe trabalhadora.

Para Haddad e Di Pierro (2015), declarações, acordos, leis e documentos⁴⁶ foram elaborados em torno do direito humano à educação ao longo da vida e que traziam aos governos, apesar de não terem caráter impositivo, cobranças políticas para sua efetivação. Contudo, as expectativas foram frustradas tendo ficado aquém os direitos proclamados e as metas compromissadas por essas ações. Para eles, isso evidenciou que a cultura do direito à educação ao longo da vida, difundido pela agenda internacional, ainda não está enraizada, nem na sociedade, nem, tão pouco, nos governos. Analisando os objetivos de cada programa, percebemos ações restritas e focalizadas, com os preceitos da empregabilidade, competência, formação para o trabalho simples, transferência do fundo público ao empresariado, o assistencialismo maquiado por discurso de qualificação.

Em consequência, a efetivação dos direitos expressos na Constituição de 1988, foi limitada por políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado do modelo

⁴⁶ As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro, subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (ConfinteA) (HADDAD; DI PIERRO (2015, p. 200).

neoliberal, o que fez com que o número de analfabetos jovens e adultos diminuísse, lentamente, com tímidos avanços na escolaridade desse grupo. Os programas analisados confirmam, portanto, a concepção do significado que os ditames governamentais atribuem à perspectiva do trabalho, com a articulação de três eixos: elevação da escolaridade; a instrumentalização da formação e a valorização do privatismo (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Quanto a essas políticas mais recentes, a partir da prioridade conferida ao Pronatec pelo bloco no poder de Dilma Rousseff, houve a inibição de novas vagas no Proeja, ocasionando parte da queda do programa na rede federal, já que o Pronatec também criou novas matrículas na rede federal de ensino profissionalizante, demonstrada a preferência a cursos de curta duração. O Proeja, após ter seu maior pico de matrículas em 2010 com 31.358 estudantes, a partir de 2011 começa a haver redução do número de matrículas com intensificação dessa queda a partir de 2017, com o forte processo de contenção de gastos com a educação pelo bloco no poder de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), atingindo em 2021 seu pior nível de matrículas, com 17.706 estudantes. Entre 2011 e 2014 o Pronatec teve 8,1⁴⁷ milhões de matrículas, das quais 5,8 milhões em cursos FIC, de no mínimo 160 h e 2,3 milhões em cursos técnicos de no mínimo 800h. No mesmo período o Proeja teve 120.478 matrículas (DOSSIE EJA, 2022).

Com essa emergência do Pronatec, sobretudo, no governo Dilma, percebe-se a menor oferta do Proeja FIC e mesmo do Proeja Técnico, que ocasiona um processo de desintegração curricular, concorrendo para um maior distanciamento entre políticas de EJA e educação profissional, de um programa que, embora com deficiências, constituiu um avanço em relação ao decreto 2.208/97 e a pedagogia do Planfor. Isso mostra, também, que o Pronatec evidenciou uma clara tendência em forjar uma formação mais focada no trabalho simples, ao priorizar cursos de curta duração (LIMA, 2016). As implicações dessas ações para o Proeja de nível médio técnico, e outras limitações e possibilidades oferecidas por esse programa será tema de estudo do próximo capítulo.

⁴⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22071-24092015-lancamento-estudos-pronatec-setec-pdf&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2023.

3 CAPÍTULO III: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: A PERSPECTIVA DO PROEJA

Diante da consolidação neoliberal no país e das principais propostas de formação profissionalizante para jovens e adultos, neste capítulo estudamos a política educacional de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2008, durante o segundo governo Lula da Silva.

Procuramos estudar a historicidade de consolidação das escolas técnicas e o contexto sociopolítico de constituição da Rede Federal. Buscamos, a partir daí, mediante a correlação de força e dos interesses hegemônicos em disputa, analisar a implementação da Rede Federal de educação profissional no contexto ideológico das políticas públicas educacionais, bem como do tipo de arranjo que estrutura esta instituição e suas possibilidades e desafios.

Prosseguimos, então, com o estudo da consolidação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), a partir das escolas que originalmente o constituíram, quais sejam: Colégio Técnico Universitário da UFJF; CEFET de Rio Pomba-MG; e Escola Agrícola de Barbacena. E a partir da consolidação desta instituição avançamos em estudar como se deu a implementação dos cursos Proeja nos campi que o ofertam, bem como buscamos fazer uma análise crítica destes cursos.

3.1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

De acordo com o que vimos no capítulo anterior, à hegemonia neoliberal configurou as reformas da educação, com vistas a atender interesses empresariais e de uma preparação que atendesse ao mercado de trabalho, procedimento que para a educação profissional e, também, de jovens e adultos se apoiou no decreto 2.208/97 e na LDB de 1996. Oliveira (2008) destaca, além da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, a atuação de parte do empresariado, por meio de suas instâncias de representação, visando assegurar a adequação do sistema educacional aos seus interesses.

Além de restringir a oferta às formas concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, de modo que contribuía para a fragmentação dos conhecimentos que deveriam ser construídos, de forma integrada e possibilitava que estudantes recebessem certificados, através dos módulos de qualificação profissional, sem a conclusão de todo o curso técnico, o decreto 2.208/97 ainda

trazia o claro objetivo de deixar nas mãos do setor produtivo a elaboração do currículo da educação profissional e tecnológica, ressaltando a submissão aos moldes dos interesses neoliberais do empresariado. Isso se reforçava, ainda, pelo sucateamento das instituições federais à época e pelo vislumbre de ampliação de um lucrativo e fabuloso espaço de atuação que essa nova política trazia às instituições particulares ou vinculadas ao sistema S na formação dos trabalhadores (FIGUEIREDO, 2019).

Na visão de Medeiros Neta *et al.* (2018), a LDB representava interesses das empresas privadas, sobretudo, para a educação profissional em que o sistema S e suas derivações se beneficiavam, desde a década de 1940. Programas como o Planfor, PNQ e Pronatec, na visão de Grabowski (2020, p.2), mostram que “os empresários só apoiam e investem em educação profissional quando o Estado financia” e o autor ainda defende que “esta visão estreita não é somente em relação à educação e formação profissional, é também enquanto burguesia nacional que não teve e nem tem projeto nacional” (GRABOWSKI, 2020, p. 2). Frigotto (2010) reforça que com o projeto societário monetarista e financista definido pelo capitalismo na década de 1990, na divisão social do trabalho domina as atividades do trabalho simples e de baixo valor agregado que se consolidam nestas políticas.

Contudo, como bem desenvolve Frigotto (2018, p. 43) o projeto dominante que teve seu epílogo nos governos Fernando Henrique Cardoso foi se definindo, ao longo do século XX, como “construção social do projeto societário da burguesia brasileira de um capitalismo dependente”. Reforçamos, por conseguinte, a histórica formação profissional dos trabalhadores em uma visão de formação para o mercado, servindo aos interesses privados, na perspectiva de educação dualista.

Com os processos de urbanização e industrialização, a partir da década de 1930, instituições escolares e centros de formação profissional passaram a oferecer a formação para o trabalho simples, visto que esses processos de desenvolvimento passaram a requerer graus crescentes de sistematização, fora do local de trabalho e, para isso, o Estado se associou aos empresários na implementação de uma estrutura educacional dual (NEVES, 2008).

Com a necessidade de formação de força de trabalho, por meio da aprovação da lei orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942) e de iniciativa privada foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1942 e 1946, respectivamente, para atender demandas por qualificação de força de trabalho nas áreas industrial e comercial.

Também em 1942 ocorre a reforma Capanema, que formalizou o ensino profissionalizante de nível médio, e no ano seguinte os Liceus⁴⁸ passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Por meio dessa reforma foram incluídos cursos profissionalizantes demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, cursos estes com caráter de terminalidade, que não habilitavam para o prosseguimento nos estudos e ingresso no ensino superior (ORTIGARA, 2021). Em razão disso, Oliveira (2008) argumenta que resultante desse período a formação dos trabalhadores ficou a partir dos anos 1940 sob o controle único dos empresários. Para Figueiredo (2019, p. 569) essa lei “foi pensada para o treinamento de operários por meio de recursos públicos, utilizados em prol do setor privado e voltados aos interesses do empresariado”.

Em 1959, foram criadas as Escolas Técnicas Federais pela transformação das Escolas Industriais e Técnicas, tornando-se autarquias federais, com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, quando a expressão “rede federal” foi utilizada, pela primeira vez, na legislação brasileira, em referência às Escolas Federais do Ministério de Educação e Cultura. Durante o período militar e a partir da lei 5.692/71, Ortigara (2021, p.34) afirma que:

as escolas da rede federal, incluídas as agrícolas, gozavam de grande prestígio junto à sociedade. O empresariado valorizava essas escolas, pois recrutavam delas parte de seus egressos para atuarem na iniciativa privada, enquanto outros alunos ingressavam nas empresas estatais e públicas. Para os estudantes em geral, elas representavam uma boa alternativa pública para chegar ao ensino superior, em comparação com as escolas privadas, que eram caras.

Já em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, visando nas palavras de Souza, (2020, p. 9) “essencialmente o atendimento das necessidades da indústria que se desenvolvia sob o paradigma da produção taylorista e fordista no país” e também as escolas Agrícolas foram transformadas em Escolas Agrotécnicas Federais.

⁴⁸ As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos liceus industriais (PACHECO, 2011, p.48).

O regime militar cria esses centros, na perspectiva da já vista teoria do capital humano “caracterizado pelo vínculo estreito entre educação, indústria e mercado de trabalho, embalados pela devoção que os militares nutriam ao tecnicismo, incluindo a formação técnica, inclusive, na educação básica e no antigo colegial”. (CAVALCANTE, 2022, p. 601). Em 1982, o decreto 87.310⁴⁹ regulamentava os objetivos da referida lei 6545/78 e trazia, dentre outras, a seguinte orientação: c) acentuação na formação especializada, levando em conta as tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento do país.

Em 1994 a Lei n.º. 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Por ela Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); a mesma possibilidade ficou prevista, porém de modo gradativo, para as Escolas Agrotécnicas Federais (ORTIGARA, 2021).

Em 1997, por meio da Portaria 646⁵⁰ do MEC, o governo FHC limitou a oferta de ensino médio e estabeleceu metas de incremento no número de vagas ofertadas nas instituições federais de educação profissional, que, na verdade, reduziu a oferta de ensino médio nas escolas federais do país, ao passo que estimulava matrículas, apenas, para a formação profissional.

Em 1998, através da Lei Federal n.º 9.646/1998, o governo impunha restrições na participação da União nesse segmento, disciplinando a expansão da oferta da educação profissional, mantida com recursos públicos. Esse cenário ia ao encontro da estratégia que consistia em repasse de recursos públicos para o setor privado, em benefício de empresas através do financiamento da educação profissional nos moldes de programas vistos, anteriormente, como o Proep (ORTIGARA, 2021).

A partir de 2003, no entanto, as discussões em torno de políticas para educação profissional no governo levavam em consideração a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade histórica estrutural entre a formação geral e a formação para o trabalho, com conceitos de politecnia e trabalho, como princípio educativo, com um discurso de formação, para além de formação apenas mercadológica e dentre outras reformas, como a edição do decreto 5.154/04 e a revogação do decreto 2.208/97.

A vitória eleitoral, em 2002, e consequente posse do, então, Presidente Lula da Silva trouxeram uma expectativa na constituição de condições necessárias à implementação de políticas para a educação profissional, na possibilidade da discussão que esteve presente no

⁴⁹ CUNHA (2000, p.209).

⁵⁰ Portaria MEC N.º 646/97 - Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 e no Decreto Federal n.º 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

processo de elaboração da LDB. Em outros termos, potencializava-se um contexto cujas bases da política da formação profissional pudessem se constituir por fundamentos da politécnica, do caráter público, tendo as escolas federais como principal local de sua execução. Potencializar essa política consistia em condição central para a constituição de uma formação profissional capaz de superar a dualidade estrutural existente entre a formação geral e a formação para o trabalho (ORTIGARA, 2021).

Em 2008, foi sancionada a Lei nº. 11.741, com o propósito de alterar dispositivos da lei nº. 9.394/96, “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Lei nº 11.741/2008). Na verdade, ela trouxe apenas o caráter democrático próprio do processo legislativo, que não ocorreu no Decreto nº. 5.154/2004.

Para a rede federal de ensino houve o processo de integração das escolas da rede por meio da Lei nº. 11.892, sancionada em dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ortigara (2021) articula que esse processo se mostrou contraditório, sendo uma decisão que não levou em conta o caminho traçado pelas escolas técnicas para a formação de universidades tecnológicas, caso que ocorreu com o Cefet-PR, e criando assim uma espécie de “marca” institucional, associada às políticas para a educação profissional do governo em questão. Pacheco (2011, p.72) considera que na “escolha pela criação dos institutos federais e não de novas universidades tecnológicas há uma opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional fortemente presente no meio universitário brasileiro”.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica do Paraná⁵¹, pelo CEFET-RJ, CEFET-MG e pelas escolas técnicas, vinculadas às 97 Universidades Federais. Ao todo, foram criados 38 Institutos Federais, a partir das transformações de Centros Federais de Educação Tecnológica ou da integração entre Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Até 2023, temos 644 campi em funcionamento em diferentes cidades de todo o território brasileiro. Com esse novo modelo é convocada a “nova institucionalidade”⁵² da

⁵¹ Foi instituída pela Lei nº 11.184/2005 a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) (PORTAL MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 25 jun. 2023.

⁵² A escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio

educação profissional e tecnológica, “que se pretende, segundo seus gestores, inovar e romper vínculos históricos de subsunção do setor aos ditames do mercado e do capital” (CAVALCANTE, 2021, p. 82).

Os Institutos são definidos pela Lei nº. 11.892/2008 como sendo:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Art. 2º).

Sobre o projeto de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a citação abaixo salienta que:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como um compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2011, p. 17).

E o autor ainda traz que a proposta dos IFs é:

agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011, p.15).

Contudo, compreendemos a educação em um cenário de disputas, de forma a contribuir na construção de uma sociedade com perspectiva emancipatória da classe trabalhadora ou de manutenção e mediação das relações do processo produtivo e reprodutivo do capital, conforme nos traz, abaixo, Meszáros (2005, p. 45). Dessa forma é que procuramos compreender dentro das relações do sistema capital a formação profissional nos Institutos Federais:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de

universitário brasileiro. Há hoje uma forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior – mais especificamente o bacharel –, mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista (PACHECO, 2011, p.72).

dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Como, anteriormente, visto no período de democratização, propostas de uma escola unitária e educação politécnica que circularam nas lutas de movimentos sociais e intelectuais foram subsumidas pelo advento do neoliberalismo. Como retrata Silva (2013, p.156):

A perda de espaço do tema trabalho e educação, em seu sentido ontológico, deve-se ao aprofundamento da dinâmica capital-imperialista que influenciou as políticas e práticas na área de educação, em destaque a educação profissional, sob a égide do privatismo e do empresariamento. A orientação primeira é o aprofundamento da dualidade educacional, mediante o privilegiamento das ofertas educativas aos trabalhadores precarizados e subproletários destinadas à reprodução do trabalho simples.

Em que pese a considerada vitória para a educação profissional a possibilidade de integração entre educação básica e profissional à legislação, mantiveram-se as concepções que se encontravam na legislação anterior com orientações para a formação profissional fragmentada, baseadas em competências e habilidades com uma formação flexível voltada para o mercado de trabalho, em oposição à educação profissional integrada, que incorpora o trabalho como princípio educativo.

Nas palavras de Frigotto (2018, p. 58), “as organizações políticas e sindicais e os intelectuais vinculados à burguesia brasileira têm clareza de seu projeto e unidade de classe na luta por ele” e com isso “lutaram por dentro e conseguiram que o Decreto 5.154/2004 assumisse a “flexibilidade” que lhes convém”. Com isso, se manteve as “possibilidades de segmentação, como a organização dos currículos em módulos, com saídas intermediárias, que possibilitam a obtenção de certificados de qualificação para mercado de trabalho, sendo esta uma característica da educação profissional fragmentada” (ORTIGARA, 2021, p. 88).

Quanto a isso, Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2012) ressaltam esse avanço para a educação brasileira, como uma possibilidade de travessia em direção ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional. Contudo, em uma perspectiva mais ampla, as formas de articulação integrada, concomitante e subsequente evidenciaram o caráter conciliador das políticas do

governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos políticos-ideológicos. Cavalcante (2021), considera que isso se caracteriza na implementação dos IFs, enquanto política educacional, uma das disputas de projetos educacionais, pedagógicos e políticos em um momento histórico específico, marcado por ambiguidades e contradições.

Apesar de ter como um de seus objetivos a oferta prioritária de cursos integrados, os IFs trouxeram em sua lei de criação e missão institucional os cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos FIC, isso gerou incômodos ao meio acadêmico, entre pesquisadores e militantes da escola unitária, com vistas à omnilateralidade da formação humana (CAVALCANTE, 2021).

Frigotto (2018) ainda observa que a prioridade conferida pelo MEC, em 2012, ao PRONATEC sinalizou a reedição de políticas regressivas de preparação para o trabalho simples. O autor (p.128), também, discute que políticas, sem a base do ensino médio, constituem “um castelo sobre areia”, que se amplia através de medidas legais que “facultam ao Sistema S e outras instituições privadas de ensino superior e escolas privadas de educação tecnológica a oferecer cursos do PRONATEC e participar do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico”.

Outro fundamento da proposta político pedagógica dos IFs é a organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, dentro dessa instituição, em que o estudante pode acessar o ensino médio integrado, a graduação, a pós-graduação e até o mestrado e doutorado. Além da verticalização pedagógica, a transversalidade configura-se em características dos Institutos Federais, na medida em que há referência ao diálogo permanente nas várias modalidades de formação, com a ciência, a cultura e a tecnologia, como elementos indissociáveis para a construção do conhecimento.

Pacheco (2011, p. 25) considera que com essa forma de organização da educação profissional e tecnológica, o espaço estabelecido por essa múltipla formação proporciona “uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes. Isso concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar”.

Contudo, na linha de autores⁵³ críticos à proposta, “essa indeterminação da identidade dos Institutos Federais caracteriza um projeto audacioso, por vezes, muito contraditórias” (CAVALCANTE, 2021, p. 93). Frigotto (2018), também, observa que impor ser universidade

⁵³ Autores como Azevedo, Shiroma e Coan (2012) enquadram os IFs como uma política compensatória, uma continuidade do projeto neoliberal em curso há décadas no Brasil, e observam a verosimilhança do discurso de enunciação das políticas educacionais da década de 1990, por exemplo (CAVALCANTE, 2021, p. 25 e 26).

e escola técnica em um mesmo espaço, alcançando combinações formativas complexas em uma única instituição é um grande problema na política dos IFs. Para além disso, a inexistência de uma política de capacitação de professores para atuar do Proeja à pós graduação pode colocar em risco essa verticalidade (PACHECO, 2015).

Os IFs também apresentam estrutura multicampi afirmando na missão dessas instituições, o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 12). Para Frigotto (2018, p.14), essa interiorização, sem dúvida, altera o mapa da educação federal pública no Brasil, pois “a oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário”.

Isso está colocado no art. 6º da lei que traz como uma das finalidades: “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos⁵⁴, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008a). Na visão de Silva (2015c) isso caracteriza que os IFs estão colocando seu escopo de serviço aos interesses dos capitalistas das regiões onde estão instalados, e, por conseguinte, qualificando força de trabalho para atender às necessidades econômicas imediatas deles, evidenciando para ela que as recentes políticas públicas federais voltadas à educação profissional estão, diretamente, relacionadas à lógica de reprodução do capital, assim como em todo o percurso histórico da modalidade, quando como vimos no desenvolvimento industrial.

Para além dessas questões, Pacheco (2015) elenca algumas dificuldades que se evidenciaram na constituição dos Institutos Federais como: a ausência de integração ou de um período de formação dos novos professores, o que ocasiona baixa oferta de cursos Proeja; visto esses professores preferirem atuar na educação superior, além da ausência de cursos de formação de docentes para a educação profissional; sua consolidação institucional, pelo devido aprofundamento e compreensão do significado de educação integral, ensino médio integrado, formação humana integral (omnilateral) e politécnica; desenvolvimento de ensino, pesquisa

⁵⁴ Entende-se pelo conceito de APL as “aglomerações de empresas localizadas em um mesmo território, que apresentam especializações produtivas e mantém algum vínculo de articulação, interação cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais”. Essa concentração geográfica e empresas e instituições “inclui fornecedores especializados, universidades, associações de classe, instituições governamentais e outras organizações que proveem educação, informação, conhecimento e/ou apoio técnico” (MATTIODA, 2011, p. 42 *apud* Silva, 2015, p.?).

e extensão, enquanto atividades efetivamente indissociáveis, integradas, coletivas e participativas, presentes em todos os níveis; democratização do acesso e cuidado da permanência dos alunos; formação permanente de técnicos e docentes não apenas didático-pedagógica, mas sobre o significado dos Institutos.

O Proeja como política de formação profissional no contexto dos Institutos Federais guarda uma contradição. Em que pese se instituir por uma concepção aligeirada, unilateral e privatista de formação de trabalhadores pouco ou não escolarizados, o Proeja se localiza em uma instituição em que sua oferta, ainda que minoritária, poderia se estabelecer a partir de uma dinâmica de curso integrado, politécnico, omnilateral.

Em estudo sobre o Proeja nos Institutos Federais, Silva (2018) aponta três desafios para o ensino médio integrado que se aplicam, também, ao Proeja quais sejam: problemas de ordem conceitual; problemas de operacionalização curricular; problemas de organização dos sistemas de ensino, onde para ele se encontra a maior dificuldade, ou seja, organizar o sistema com uma maior presença do público de EJA e manutenção das ofertas nos Institutos Federais.

Em que pese as tensões e intenções na proposta educativa dos Institutos Federais eles apresentam em suas concepções formativas alguns diferenciais que o tornam como uma possibilidade de travessia ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional, sobretudo, quanto à educação integrada como nos apontou Frigotto, Ciavata e Ramos (2012). Silva (2015c, 288) desenvolve que, se por um lado, os IFs apresentam-se como “espaços onde são recebidos aqueles que estão, supostamente, ‘excluídos’, para, a partir da oferta de cursos rápidos de qualificação profissional, ‘incluí-los’ na sociedade, por meio da inserção dessa força de trabalho, extremamente, barata na esfera da produção”; por outro lado Cichaczewski e Castro (2020) trazem que em relação às políticas de EPT anteriores, devem ser considerados como um avanço, sobretudo, pela proposta de romper com o dualismo educacional.

O art. 6º da lei 11.892/08 traz que os Institutos Federais têm por finalidades e características: i) reafirmar a abrangência de sua atuação a todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica “formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”; ii) trazer a concepção da pesquisa enquanto princípio educativo; iii) abordar a questão da integração curricular da educação básica com a profissional bem como da oferta dentro do mesmo projeto pedagógico de cursos de educação básica e superior; iv) retomar a questão educação profissional e tecnológica e desenvolvimento do território; v) trazer como uma das finalidades dos IFs “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de

espírito crítico, voltado à investigação empírica”; vi) “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”; Os incisos de VII a IX indicam um modelo institucional ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental (BRASIL, 2008).

Para Pacheco (2015), em termos de proposta político-pedagógica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. Moura e Benachio (2021) também defende um modelo de formação não fragmentada, que garanta ao estudante uma formação ampla, como o EMI ofertado pela RFEPCT, de modo especial pelos Institutos Federais (IFs). O autor ainda defende que essa oferta integrada se estabelece no campo de uma educação politécnica sem, contudo, confundir-se com ela, ou seja, devendo ser compreendido no sentido de travessia como trazido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

O art. 7º da lei de criação dos IFs, em seu inciso I diz que um dos objetivos dos Institutos Federais é: 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. Esse artigo nos aponta como prioridade a oferta de ensino integrado, ou seja, articulando educação básica e profissional em contraposição à histórica tradição, centrada na oferta de ensino profissional desarticulado da formação geral. Sobre essa possibilidade Figueiredo (2019, p.95) traz que a retomada do ensino médio integrado (EMI), representa a “possibilidade de uma formação profissional, para além da formação do chão de fábrica”, sendo uma “forma de construção de conhecimento, fundada em preceitos de politecnia”, o que serviu de base para a reconstituição de uma identidade para a Rede Federal.

Pacheco (2011, p. 10) articula sobre o ensino médio integrado e a noção de politecnia ao afirmar “o papel do gestor público de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática” e para alcançar tais objetivos o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental. E para a educação de jovens e adultos “igualmente, o Proeja é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos”.

Portanto, a implementação do Proeja no contexto dos Institutos Federais partia da concepção do ensino técnico integrado. As condições de oferta e de qualidade de ensino proporcionadas pelos Institutos Federais, visando a superação da dualidade estrutural da

educação, orientavam perspectivas de garantir o Proeja, por meio da valorização da arte, cultura, ciência.

Buscava-se à superação de uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que, historicamente, ratificou, na sociedade de classes, a separação entre trabalho manual e intelectual. Cabe ressaltar que uma concepção de Educação de Jovens e Adultos voltada à garantia do direito educacional a jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, requer a integração dos conhecimentos historicamente acumulados e socialmente produzidos pela humanidade com a formação que não prescinde da educação profissional. No entanto, o processo de dominação que marca a formação social brasileira prescindiu das possibilidades da formação do trabalhador, de modo que a educação básica incorpore essas possibilidades pela negação da perspectiva do trabalho como princípio educativo. Nos termos em que Gramsci sistematiza sobre a escola unitária, a apropriação do Proeja pelos Institutos Federais poderia resultar em uma formação ampla e emancipatória capaz de produzir um processo de conscientização crítica acerca da articulação do conhecimento, da ciência e da cultura com a vida da classe trabalhadora.

De acordo com Decreto nº. 5.478/05 a instituição do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito dos institutos federais, tinha por objetivo, além de oferecer uma possibilidade de formação profissional para jovens e adultos, condicionar essa ação ao aumento do nível de escolaridade por meio de uma concepção de formação geral, politécnica, proporcionada pela integração do ensino médio com o ensino técnico. Pode-se considerar que, para o bloco no poder do Governo Lula, a inserção do Proeja nos Institutos Federais permitia conectar a realidade das escolas técnicas com as demandas sociais (SANTOS, 2010 *apud* PACHECO, 2015).

O documento do Proeja 2007 permite observar a ideia de inclusão social que marca sua institucionalização pela Rede Federal.

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente — repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2007, p. 34).

O PROEJA se apresenta como proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isso impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos, dentre outros (CASTRO; MORAES, 2016).

O ensino médio integrado à formação profissional tem no currículo integrado, que o caracteriza, um desafio. No caso da modalidade EJA, que apresenta especificidades, como a riqueza de experiências de vida dos jovens e adultos, que não podem ser desconsideradas na elaboração do currículo, identifica-se, então, um duplo desafio posto pelo PROEJA (ALVES, 2018).

O PROEJA apresenta, portanto, uma proposta formativa centrada na formação integral do indivíduo e a elevação de escolaridade e à profissionalização de jovens e adultos trabalhadores. Entre os princípios educativos dos IFs, para além dos cursos integrados temos, ainda, a formação humana integral; o trabalho, enquanto princípio educativo; a prática social, como fonte de conhecimentos, indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo: Ensino, Pesquisa e Extensão. Tudo isso para Pacheco (2015, p.20) representa que os “IFs são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país. É o que se aproxima daquilo que Freire chama de “Inédito Viável”.

Contudo, para os Institutos Federais quanto à oferta de cursos integrados e do Proeja há que se pensar para além da oferta de vagas e do acesso, fatores também que garantam a permanência e o êxito dos estudantes. Isso passa para além da concepção pedagógica e formativa dos IFs, também pela gestão e por políticas públicas e institucionais. Condições essas que veremos como se consolidaram nos Institutos do Sudeste do país.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MG (IFSEMG)

A partir do documento “Proposta para Constituição do ‘Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia’ DO SUDESTE DE MINAS GERAIS IFET⁵⁵– SEMG” (PC, 2008) pudemos extrair informações, quanto à implantação do IF Sudeste de MG (IFSEMG) e que nos ajudam a elucidar como se deu o processo de constituição e consolidação da instituição.

Com o decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET surgiu a proposta de criação do IF Sudeste MG (IFSEMG), constituindo-se por duas instituições de vocação agrícola e a terceira de natureza industrial. São elas, respectivamente, o Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rio Pomba (CEFET/RP), a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e o Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal Juiz de Fora (CTU - UFJF).

A resolução 1/2008 do Conselho Superior da UFJF (CONSU) trazia, ainda, a possibilidade da integração da Unidade do CEFET de Leopoldina.

Art. 1º - APROVAR o posicionamento da Congregação do Colégio Técnico Universitário, pela adesão ao modelo de IFET e pelo encaminhamento à SETEC/MEC de proposta de formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, em que juntamente, o CTU, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, o CEFET Rio Pomba, a nova Escola Técnica a ser implantada em Muriaé, além da possibilidade da integração da Unidade de Leopoldina do CEFET/MG, formarem uma nova Autarquia Federal, com área de atuação na região da Zona da Mata e do Campo das Vertentes, nos termos da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, de 12/12/07.

Vale ressaltar que a integração do CEFET/MG de Leopoldina ao IFSEMG não ocorreu, visto que essa instituição se mobilizava na tentativa de sua transformação em Universidade Tecnológica, assim como ocorreu com o CEFET/PR (OTRANTO, 2010). A proposta de criação do IFSEMG também registrava a possibilidade de vinculação da unidade do CEFET/RP de Araçuaí, que não se concretizou, em função da integração dessa unidade na composição do IFET do Norte de MG.

⁵⁵Esta sigla (IFET) chegou a ser usada pelo Ministério da Educação, para designar as instituições profissionalizantes que iriam compor a Rede Federal. Mas, logo após o anúncio de mudança, o nome IFET foi abolido com a criação dos IF's, que ganharam uma referência oficial: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/hotsites/processo-seletivo-2024-1/capa/index.html?perguntas-frequentes>. Acesso em: 08/09/23).

Otranto (2010), também, relata que, em princípio, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) apresentaram alguma resistência na proposta de tornarem-se IF, visto que o principal objetivo das instituições era a transformação em CEFET. As referidas escolas temiam perder sua identidade, marcada pela formação profissional de nível médio e pelo papel estratégico no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que ofereciam educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura. Contudo, após alguma pressão governamental, as EAFs acabaram acatando a proposta.

Sendo assim, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena foi criada em 1910, como “Aprendizado Agrícola de Barbacena”, tendo início às atividades em 1913. Em 1933, passa a denominar-se Escola Agrícola de Barbacena.

Em 1947, passou a se chamar Escola Agrotécnica de Barbacena, denominando-se Escola Agrotécnica “Diaulas Abreu” depois de 8 anos. Em 1964, passa a se chamar Colégio Agrícola “Diaulas Abreu”, tendo sua subordinação transferida do Ministério da Agricultura para o ministério da Educação e Cultura. Já em 1979, a instituição passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG, se tornando um dos campi do IF Sudeste MG em 2008.

O CEFET Rio Pomba foi implementado a partir da Escola Agrícola de Rio Pomba, criada em 1956. Esteve subordinado ao Ministério da Agricultura até 1967, quando passou ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 1979, mudou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba, quando ofertava somente cursos técnicos, em sua maioria agrícolas. Quando se tornou CEFET em 2002 ofertou, também, cursos em outros níveis de ensino, especialmente, na área de tecnologia, de bacharelado e lato sensu. Em 2008, compôs o IFSEMG (OLIVEIRA, 2010).

O Colégio Técnico Universitário foi incorporado à Universidade Federal de Juiz de Fora em 1964, a partir dos Cursos Técnicos da Escola de Engenharia. O Colégio Técnico Universitário foi criado nas dependências da Escola de Engenharia, a partir da demanda por formação de técnicos no contexto do crescimento urbano e industrial, vivenciado na década de 1950. Foram ofertados os cursos de Máquinas e Motores, Eletrotécnica, Pontes e Estradas e Edificações, caracterizando-se, portanto, como uma instituição com vocação técnica industrial. Em 2008 a instituição vem a compor o IFSEMG.

O IFSEMG foi instalado na mesorregião da Zona da Mata (Juiz de Fora e Rio Pomba) e Campo das Vertentes (Barbacena), com uma população estimada à época da criação em 2.664.549 habitantes, distribuída em 178 municípios, cuja maioria tem população inferior a 10 mil habitantes.

Cabe destacar que, em 2005, a região da Zona da Mata gerou cerca de 8% do PIB de Minas Gerais, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,762. Quanto ao Campo das Vertentes, o IDH médio foi de 0,775. Apresentavam, ainda, índices de pobreza de 39,96% e 38,17%, respectivamente. No que se refere às taxas educacionais, temos o quadro abaixo:

Quadro 2: Taxa de analfabetismo, em 2005, no campo das Vertentes e Zona da Mata

Taxa de analfabetismo	Campo das Vertentes	Zona da Mata
% 15 a 17 anos	1,65	2,25
% 18 a 24 anos	3,13	4,76
% acima de 25 anos	14,83	20,20

Fonte: Extraído da proposta de criação (2008) e adaptado pela autora, 2023.

Ao justificar a criação do IFSEMG, a proposta buscou articular o crescimento econômico e a redução da desigualdade e da pobreza, proporcionado pelo processo de expansão educacional. Para isso, indica o prevalectimento de dois fatores: “de um lado, a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza” e “a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social” (PC, 2008, p.13).

A proposta de criação (PC) do IFSEMG previa, ainda, fortalecer a região na qual seria inserido, “compartilhando competências técnicas para a execução de projetos educacionais, apoiados na cultura do empreendedorismo e cooperativismo e em sintonia com os arranjos produtivos, culturais, sociais e ambientais de âmbito local e regional” (PC, 2008, p.6).

No relatório de gestão de 2009, a instituição diz acreditar que a intensificação das atividades ligadas ao ensino, por meio da educação profissional, é o caminho para melhorar indicadores sociais e econômicos das duas mesorregiões, possibilitando a elas condições de enfrentarem o desafio de gerar um desenvolvimento sustentável. Essa é a perspectiva trazida por Frigotto *et al* (2018):

por se tratar de uma instituição comprometida com a promoção da diminuição das desigualdades sociais e regionais presentes na realidade brasileira, os IFs devem estar engajados com o desenvolvimento local das regiões onde se

estabelecem, respondendo às demandas do mercado de trabalho local, qualificando a mão de obra e, deste modo, viabilizando maior possibilidade de trabalho, emprego e renda (FRIGOTTO *et al.*, 2018, p.102).

As instituições envolvidas acordaram que o município de Juiz de Fora sediaria a reitoria do IFSEMG, visto a cidade apresentar características necessárias para comportar as demandas oriundas desse novo modelo. Entre essas características destacam-se: posição geográfica, presença de aeroporto, boa infraestrutura hospitalar, educacional, hospedagem, e ainda, por ser um importante centro regional cultural onde se encontram teatros, escolas de músicas, galerias de arte, centros de convenções e importantes museus.

Costa (2018) acredita que esse arranjo administrativo de novo tipo, originado da transformação e reorganização dessas antigas instituições de EPT, apresenta similaridades em alguns aspectos com as universidades federais, ao se integrarem em campi e uma reitoria. No entanto, sua proposta de ensino é verticalizada e pluricurricular, as afastando das universidades. Com isso, para o autor “ao fim e ao cabo, os IFs constituem instituições únicas, sem exemplos no mundo” (COSTA, 2018, p.152).

O documento “Proposta para Constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais IFET – SEMG” traz que:

A proposta de criação do IFET do Sudeste de Minas Gerais, integrado pelas Instituições supracitadas, é fortalecer a região na qual será inserido, compartilhando competências técnicas para a execução de projetos educacionais, apoiados na cultura do empreendedorismo e cooperativismo e em sintonia com os arranjos produtivos, culturais, sociais e ambientais de âmbito local e regional (PC, 2008, p. 6).

Proposta essa que se articula ao decreto nº 6.095/2007, que, para Otranto (2010), define o marco inicial legal para a reforma da Rede Federal, ao estabelecer, a partir da transformação dos 33 CEFETs, 36 escolas agrotécnicas, 32 escolas vinculadas às universidades federais e a Escola Técnica Federal de Palmas, as normas para criação dos IFs. Costa (2018) acredita que, de forma clara, a referência que vai se acentuando nas normativas que abrangem a educação profissional dá destaque ao setor produtivo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSEMG para o período de 2021 a 2025 indica que “a formação acadêmica deve ser integral, emancipatória, inclusiva e verticalizada, articulando ações de ensino, de pesquisa e de extensão” (PDI, p. 62). Isso a partir de currículos flexíveis, que respeitem as peculiaridades regionais e promovam a integração dos conhecimentos multidisciplinares e multiculturais. A organização didático-pedagógica do

Instituto considera, portanto, a “abrangência da instituição, as especificidades de cada um de seus campi, a diversidade dos arranjos produtivos locais e os princípios de autonomia administrativa e pedagógica” (PDI, p.63). Essas concepções se alinham ao documento da SETEC: “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, que traz os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Também o Estatuto do IFSEMG (2018) aponta, em seus princípios, o compromisso com a formação humana integral e com a educação inclusiva e emancipatória. Indica, entre os seus objetivos, “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” (p.4). De fato, dentre os 10 campi existentes no IFSEMG, até a conclusão desta pesquisa, apenas quatro, ainda, não ofertam cursos integrados da educação regular (Manhuaçu, Bom Sucesso, Cataguases, Ubá). Contudo, no PDI do IFSEMG, constam propostas de implementação dessa modalidade até 2025 nesses campi. Para a educação de jovens e adultos, todavia, esse mesmo documento não aponta para novas propostas de cursos proeja técnico integrado de nível médio, além dos já existentes.

Em 2023, o IFSEMG ofertou 5 mil vagas em mais de 120 cursos, concentrados em cursos técnicos integrados, técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, proeja, licenciaturas, bacharelados, especialização técnica (para concluintes do curso técnico), pós-graduação lato-sensu e stricto sensu. Essa verticalização do ensino está entre as finalidades e as características dos Institutos Federais, de acordo com a lei de criação da Rede Federal. Pacheco (2010) defende que:

esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (PACHECO, 2010, p.22).

A constituição dos Institutos Federais trouxe a essas novas instituições que se formaram algumas obrigações legais, dentre as quais destacamos duas que se relacionam ao nosso estudo:

i) Primeiramente os IFs têm como objetivo “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**” e ainda “deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender aos objetivos” definidos anteriormente (BRASIL,

2008), ii) deve também garantir a quantia mínima de 10% de suas vagas ao público **da EJA** (BRASIL, 2006) (grifo nosso).

Em consequência do exposto, por imposição legal, a modalidade da EJA deve estar presente na instituição. Isso indica ainda que pode ter ocorrido uma celeridade das instituições na oferta de cursos voltados a esse público, que até então, não era, usualmente, por elas alcançado, de forma a atender a legislação. Indica ainda o foco governamental da constituição da rede na preparação de profissionais técnicos próximos de iniciarem-se no mercado de trabalho e a oferta de qualificação técnica à parcela da população brasileira, economicamente, ativa (incluindo aqueles que se encontram em defasagem escolar) (COSTA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2016).

Cabe ressaltar que em nosso trabalho o foco são os cursos técnicos de nível médio, integrados na modalidade de jovens e adultos. Quando falamos de curso integrado o fazemos na concepção trazida na educação integral “que pretende formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 4). Os desafios da concepção de um curso integrado na EPT se atrelam ao seu vínculo histórico com uma formação tecnicista (FERREIRA; FELZKE, 2021).

No momento de consolidação do IFSEMG, as instituições envolvidas nesse arranjo apresentavam o quantitativo de cursos, abaixo listado, além de diversos programas de extensão e pesquisa.

Quadro 3: Tabela de cursos à época de criação do IFSEMG

Instituição	Barbacena	Juiz de Fora	Rio Pomba
Ensino médio	1	1	1
Concomitante	6	10	7
Integrado	4	6	4
Subsequente	7	-	1
Ensino Superior	1	-	7
Proeja Integrado	1	-	1
Total de alunos	1055	1877	1527

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do documento de Proposta para Constituição do IFSEMG, 2023.

Os campi Juiz de Fora e Rio Pomba, ainda, ofertavam cursinho popular pré-vestibular.

Esses cursos totalizavam 4.459 alunos, com 206 professores efetivos e 211 técnicos administrativos em educação.

A Escola Agrícola de Barbacena, quando iniciou sua integração ao IFSEMG, conforme demonstrado no quadro acima, tinha a oferta de um curso técnico integrado Proeja em Cuidador de Idosos. No entanto, esse curso foi descontinuado na transição para o IFSEMG, foi ofertada essa única turma de 2008. Ao longo desses anos não houve a implantação de outro curso na modalidade no referido campus.

O Cefet/RP, de acordo com o quadro, ofertava o curso técnico integrado em Proeja Agente Comunitário de Saúde que com a integração ao IFSEMG foi continuado até 2012.

Em setembro de 2009, houve o início das atividades do campus Muriaé, que conta com uma unidade rural e uma urbana, configurando ao campus a oferta de cursos com diferentes perfis. Assim, no início do ano seguinte, há a oferta de curso integrado (Agroecologia), três cursos técnicos concomitantes/subsequentes (Eletromecânica, Vendas e Secretariado) e dois cursos superiores (Bacharelado em Administração e Tecnologia em Design de Moda). O campus, em 2012, iniciou a oferta do curso Proeja Técnico integrado em Orientação Comunitária.

Em 2010, mais um campus é incorporado ao IFSEMG. O campus Santos Dumont surge a partir da Escola Profissional de Santos Dumont, fundada em 1941, com o propósito de atender à demanda por formação de força de trabalho no setor ferroviário. Entre continuidades e descontinuidades, a partir de 2004, passa a ser o Centro Municipal de Educação Profissional, CEMEP, sob a administração da Prefeitura. Em 2009, uma comissão formada por representantes do Governo Federal, da Administração Municipal e do IF Sudeste MG com o apoio do CEMEP, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, do Departamento Nacional de Estrutura de Transportes - DNIT, da Secretaria de Patrimônio da União - SPU, da Inventariança da Extinta Rede Ferroviária Federal e, também, do Instituto de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais iniciou as discussões que culminaram na implantação do campus avançado de Santos Dumont em 2010, tendo como seus valores o setor rodoferroviário como diferencial. Em 2020 há a implementação do curso técnico Proeja em Infraestrutura Escolar.

O IFSEMG prosseguiu em sua expansão e até 2023 conta com as seguintes unidades:⁵⁶

Quadro 4: Unidades até 2023 do IFSEMG

ANO	Campus
2008	Barbacena
2008	Juiz de Fora
2008	Rio Pomba
2009	Muriaé
2009	São João del Rei
2010	Santos Dumont
2011	Bom Sucesso
2015	Manhuaçu
2015	Cataguases
2015	Ubá

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do site institucional do IFSEMG, 2023.

Contudo, apesar de já contar com essas 10 unidades o curso Proeja de nível médio integrado se desenvolveu em, apenas, quatro dessas unidades. Conforme vimos, existiu o curso Proeja Cuidador de Idosos em Barbacena, que foi descontinuado na transição para o IF. Existiu, também, o curso Agente Comunitário de Saúde em Rio Pomba, que foi ofertado até 2012. Posteriormente, em 2009 e 2012, houve a implementação do curso Secretariado, no campus Juiz de Fora e Orientação Comunitária em Muriaé, respectivamente. Mais tarde, em 2018 e 2020, houve a aprovação dos cursos de Comércio e Infraestrutura Escolar nos campi Rio Pomba e Santos Dumont, respectivamente. No tópico seguinte faremos uma análise desses cursos, que a título de visualização e melhor compreensão sintetizamos, no quadro abaixo:

Quadro 5: Relação dos cursos Proeja no IFSEMG (continua)

Campus	Curso	Eixo tecnológico	Carga Horária	Duração	Situação atual
Rio Pomba	Agente Comunitário de Saúde	Ambiente e saúde	2400 h	4 semestres	Suspensão em 2013
Muriaé	Orientação Comunitária	Des. educacional e social	2400 h	3 anos	Suspensão em 2019

Quadro 5: Relação dos cursos Proeja no IFSEMG (conclusão)

⁵⁶ Não relatamos a historicidade da implementação de cada unidade por elas não apresentarem cursos Proeja, objeto de estudo deste trabalho.

Campus	Curso	Eixo tecnológico	Carga Horária	Duração	Situação atual
Juiz de Fora	Secretariado	Gestão e negócios	2400 h	3 anos	Ativo desde 2009, e com turmas anuais.
Rio Pomba	Comércio	Gestão e negócios	2400 h	2,5 anos	Criado em 2019 com primeira turma em 2023
Santos Dumont	Infraestrutura Escolar	Des. educacional e social	2400h	3 anos	Criado em 2020 ainda sem turma formada

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs e nos dados dos registros escolares dos campi, 2023

O eixo tecnológico é definido no Catálogo nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Este catálogo disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio sendo organizado em 13 eixos tecnológicos. Os eixos compreendem conjuntos organizados e sistematizados de conhecimentos, competências e habilidades de diferentes ordens. Cada eixo reúne assim um grupo de cursos, que tem definidos por este documento a carga horária mínima, a infraestrutura mínima, o campo de atuação profissional, dentre outras. Desta forma, para as instituições de ensino, o Catálogo é um referencial no planejamento dos cursos e suas correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio e para os estudantes é um referencial para a escolha de cursos. O catálogo pode ser também referencial para o setor produtivo como auxílio à definição da contratação de profissionais com os perfis mais adequados às suas necessidades. (BRASIL, 2024).

Ele foi criado em 2008, pelo MEC. Desta forma o CNCT sistematiza e organiza a oferta de cursos técnicos no país, contendo as orientações básicas para estudantes e instituições públicas ou privadas de Educação Profissional, sendo colocado como uma publicação resultante de uma política nacional de sistematização da oferta de cursos técnicos no país (GUEDES, 2016, 69).

O “Observatório EPT”⁵⁷ apresenta uma classificação dos cursos técnicos por complexidade que dá suporte ao planejamento de cursos de Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio no Brasil, a partir do cruzamento de dados da “infraestrutura mínima” e

⁵⁷ Disponível em: <https://observatorioept.org.br/ferramentas/categorizacao-de-cursos>. Acesso em 18 mar.2024.

o “grau de especificidade” da estrutura. Com isso os cursos são classificados em baixa, média alta e altíssima complexidade.

De acordo com esta classificação, dos cinco cursos do IFSEMG, três deles são de baixa complexidade (Técnicos em Secretariado, Orientação Comunitária e Comércio) e dois são de média complexidade (Técnicos em Agente Comunitário de Saúde e Infraestrutura Escolar).

3.3 O PROEJA INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO NO IFSEMG

3.3.1 Proeja campus Rio Pomba

- Curso Proeja técnico Integrado em Agente Comunitário de Saúde

Em 2008, houve o início da oferta do curso Proeja Agente Comunitário de Saúde em Rio Pomba, ainda na vigência do CEFET. O curso foi pensado por ser uma “área carente de qualificação técnica”, de acordo com a ata de sua criação. De acordo com o PPC do curso, o objetivo era o de preparar profissionais “para atuarem como técnicos de nível médio junto às equipes multiprofissionais que desenvolvem ações de cuidado e proteção à saúde de indivíduos e grupos sociais, em domicílios e coletividades” (PPC2, 2009, p.6).

O PPC do curso relata ainda que entre as justificativas de criação de curso está o Programa de Agentes Comunitários de Saúde – PACS, criado pelo Ministério da Saúde / Fundação Nacional de Saúde, em 1991. Desde então, os ACS têm procurado se organizar na busca do reconhecimento “legal” da profissão, buscando oportunidades na ampliação de suas aspirações. Em função disso e da não existência desse curso na região do CEFET Rio Pomba, demonstra-se a relevância social de sua oferta, de forma a atender a ocupação de postos de trabalho, já que não há na região formação direcionada a esses profissionais.

O curso, de 2480 horas, foi incorporado ao IFSEMG, tendo sido ofertado até 2012, num total de quatro turmas. Em 2013, foi desativado, temporariamente, o que na pesquisa de Costa (2021) se deveu à saturação do campo de atuação profissional do ACS, já que formou 81 profissionais em uma cidade de pequeno porte, como é o caso de Rio Pomba. Esse curso em sua primeira turma chegou a ter relação de três candidatos/vagas, caindo para 0,9 na última turma (MIRANDA, 2015). Em ata de desativação do curso, realizada no Conselho de Ensino

Pesquisa e Extensão (CEPE),⁵⁸ foi levantado por representante do campus que houve uma preocupação em relação ao Proeja, o qual deveria ser mais valorizado e que a Instituição deveria atuar em benefício da oferta da modalidade, o que teve concordância da gestão de ensino do IF, dizendo tratar-se de propósito antigo do IFSEMG.

Em estudos sobre esse curso, Costa (2021b) concluiu que o PROEJA surgiu no IF Sudeste MG, “de forma urgente, para cumprir a legislação vigente” (COSTA, 2021b, p, 9), e com isso, não houve espaço para discussão entre a comunidade acadêmica e, nem tampouco, preparação de técnicos e professores para atuarem na modalidade. Contudo, a autora defende que o curso possibilitou a abertura do espaço físico para um público, até então, excluído da instituição, além da necessidade de se repensar a articulação entre a teoria e prática e do currículo pautado no trabalho como princípio educativo.

De fato, ao analisarmos no PPC do curso sua estrutura curricular, bem como as ementas das disciplinas, não é possível identificar uma integração, somente uma justaposição. O que se verifica é uma parte da carga horária dedicada ao ensino médio (1.200h) e outra dedicada à integralização das unidades curriculares (1.200h), sem que haja alguma articulação efetiva entre ambas. Ramos (2008) traz que:

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2008, p.79).

O Objetivo do curso se destinava a qualificar e certificar profissionais para atuarem nas Unidades de Saúde, dotados de competências fundamentadas em três dimensões: i) Saber – ser/conviver; ii) Saber – conhecer; iii) Saber – fazer. Com isso, vem compor o que é ditado pelo estágio de acumulação flexível do capital, em que a chamada pedagogia das competências, no contexto político econômico do neoliberalismo vem institucionalizar novas maneiras de formar

⁵⁸ órgão colegiado especializado de caráter normativo, consultivo, propositivo e deliberativo em matérias de ensino, pesquisa e extensão na Instituição (IFSEMG)

os trabalhadores. Demonstrando, assim, certo distanciamento da perspectiva de politecnicidade, assim como do trabalho, enquanto princípio educativo e que expressa uma concepção que enfatiza a formação com referência nas exigências do processo de reestruturação produtiva, vivenciada na sociedade capitalista, a partir dos anos de 1970.

Curso Proeja Técnico Integrado em Comércio

Em 2018, o campus Rio Pomba designou comissão para estudar um novo curso Proeja que resultou na elaboração do curso técnico em Comércio, aprovado pelo conselho do campus em 2019 (COSTA, 2021). A opção pelo curso de Comércio se deu ainda por pesquisa realizada pela Associação Comercial e prefeitura da cidade, sobre a demanda de um curso para trabalhadores. O projeto desse curso, construído por comissão multidisciplinar, debateu as possibilidades de um curso integrado diferenciado, contemplando possibilidades de integração das disciplinas básicas e técnicas, com duração de dois anos e meio. A organização curricular das 2.400h é dividida entre a parte propedêutica, tecnológica e politécnica. Essa parte politécnica envolve Práticas Profissionais, Práticas Profissionais Inclusivas e Projetos Integradores, a partir do primeiro ano do curso. Na nova proposta de curso, cada componente curricular apresenta propostas de integração com os demais componentes. A proposta ainda apresenta “práticas integradoras”, um componente que busca a integração na prática do aluno, em que o professor da disciplina deverá dialogar, desde o início do curso com os demais professores e alunos, apresentando a proposta e as suas possibilidades.

Doravante, o documento destaca que:

O projeto aborda as competências profissionais gerais do Eixo Gestão e Negócios, com foco no perfil profissional do egresso que contempla o saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver, de forma a mobilizar e articular, com pertinência, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em níveis crescentes de complexidade. Nesse sentido, essa concepção curricular agrega competências profissionais com as novas tecnologias, de forma a desenvolver a autonomia para enfrentar diferentes situações com criatividade e flexibilidade, requeridas em um mundo do trabalho competitivo que absorve profissionais multifuncionais (PPC4, 2018, p.1).

Essa abordagem nos remete ao novo tipo de formação do trabalhador exigido pelo Capital, em que a noção de competências traduz a formação na reestruturação produtiva, fundamentada na adaptabilidade do sujeito às mudanças socioeconômicas, com base no relatório Jacques Delors. Frigotto (2013, p. 45) observa que:

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e consequentemente, para a empregabilidade.

A concepção do curso acredita em uma formação de sujeitos trabalhadores numa perspectiva emancipadora. Contudo, ao optar pela área de comércio, indica, também, que pretende atender aos estabelecimentos locais, que demandam por profissionais que apresentem técnicas de atendimento, conhecimento de gestão de empresas, marketing, empreendedorismo, informática, logística e técnicas de vendas. Dessa forma, torna-se contraditória a proposta, já que podem refletir as demandas de qualificação do trabalho simples, exigidas para o mercado local e não as demandas exigidas para uma formação omnilateral, humana, que tenha o trabalho como princípio educativo e que possa alterar, qualitativamente, a vida dos sujeitos envolvidos no processo, já que entendemos que esse princípio não visa à formação restrita de trabalhadores para atender aos interesses da economia capitalista.

O curso teve a oferta por meio de processo seletivo em 2022, sem, contudo, conseguir estudantes suficientes para a formação da primeira turma. No ano seguinte, no segundo semestre o curso foi novamente ofertado, tendo sido assim formada sua primeira turma com 13 alunos.

3.3.2 Proeja campus Juiz de Fora

Curso Proeja Técnico Integrado em Secretariado

Em 2009, houve a aprovação do curso técnico em Secretariado na modalidade Proeja do campus Juiz de Fora. O PPC do curso tem como “pressuposto principal a formação integral do profissional cidadão” (PPC1, 2009, p. 5). Está pautado nas decisões institucionais do IFSEMG, no sentido da promoção de uma educação tecnológica que objetiva a formação integral de cidadãos críticos reflexivos.

A criação do curso foi motivada por pesquisa informal entre os membros da comunidade acadêmica. A opção pela implantação do curso, também, se deu por conta da observação de significativo aumento no número de indústrias e empresas, além da caracterização como polo Educacional, tanto da cidade quanto da região, o que amplia a necessidade de profissionais desse ramo. Por fim, a demanda por trabalho com a devida formação reforçou o interesse na criação do curso de Secretariado na modalidade Proeja integrado.

O PPC de 2009 do curso ainda traz a vivência e experiência do campus em educação profissional, para a elaboração do projeto de curso. Contudo, ressaltamos a experiência do campus em cursos industriais, tais como:

- *Máquinas e Motores (1957) - atualmente Mecânica
- *Edificações, Eletrotécnica, Pontes e Estradas (1957) – mais tarde Estradas
- *Eletromecânica (1965); Metalurgia (1974)
- *Processamento de dados (informática) – 1986, mais tarde Desenvolvimento de Sistemas
- *Design de Móveis e Transporte de Trânsito (Transporte Rodoviário) – 2001
- *Turismo (Eventos) e Transações Imobiliárias (2000)
- *Engenharia Mecatrônica, Eletrônica – (2009)

Com isso, o curso técnico em Secretariado é uma proposta em área distinta à tradicional experiência da instituição, além de ser um público inédito, cujas especificidades não se fazem presente em sua acumulada vivência acadêmica. A escolha pela área do curso pode ainda indicar uma preocupação que cursos de maior complexidade poderiam trazer ao público, visto com maior dificuldade. Para o atendimento dessa demanda o desafio, também, é a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas e metodológicas, sobretudo, formação de professores em um nível e modalidade que não se tem acúmulo suficiente, com um olhar atento ao público do programa. Em relação à formação dos professores, atuantes no curso, em que pese serem profissionais com mestrado e/ou doutorado, não se verificou nenhum tipo de capacitação específica para atendimento do público, até então, inédito no campus.

Em análise do PPC do curso, o que se verifica é que valores trazidos pela politecnicidade, praticamente, não se fazem notar na proposta pedagógica. Ou seja, falamos aqui de ações formativas centradas no trabalho, que busquem a formação humana e integral e não sua inserção restrita ao mercado. Em trabalho sobre o Proeja, em 2008, Hora (2008, p.4) aponta para o que pode ser relacionado, aqui também, que são “ofertas de cursos para os trabalhadores que buscam a incorporação do trabalho simples para o exercício de atividades laborais que demandam conhecimentos de menor complexidade”.

No projeto de 2009, as disciplinas se dividem em “competências e habilidades” e “conteúdos”. Contudo, não é possível identificar articulação entre as partes comuns e

profissionalizantes. O que se verifica é uma justaposição de disciplinas. Quando falamos de justaposição de disciplinas nos referimos ao conjunto delas, que são desenvolvidas simultaneamente, sem, contudo, transparecer as relações existentes entre elas.

O curso é dividido em três etapas, em que competências devem ser desenvolvidas em cada uma delas. Na ementa das disciplinas, também, não se tem a especificidade que deve ser praticada em relação ao público da EJA.

Tanto no objetivo, quanto nos objetivos específicos do curso, busca-se a formação do profissional técnico, com habilidades e competências para o exercício da profissão. Praticamente, não se há menção à formação integral do sujeito, a não ser quando fala dos objetivos do IFs. Abaixo, trecho do documento (PPC1, p. 9-10).

Objetivo Geral: Oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na área de Gestão, com habilitação em Técnico em Secretariado, de acordo com a LDB, lei 9394/96; decreto 5154/2004; parecer CNE/CEB 01/05; e legislação específica para a formação desse profissional.

Objetivos Específicos:

- Possibilitar aos cursistas o acesso a informações atualizadas quanto ao planejamento, organização e direção de serviços de secretaria;
- Proporcionar um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, participação e cooperação voltados para o bem coletivo, formando multiplicadores que atuarão na consecução de objetivos e metas das empresas e instituições em que atuam;
- Promover reflexões e pesquisas acerca de temas ligados à área da gestão empresarial, políticas de administração e envolvimento de pessoas, visando a melhor qualidade de vida dos trabalhadores.

O curso passou por uma revisão de PPC em 2022. Revisão justificada para atualização da grade curricular e da inclusão de um eixo integrador de formação, além de enfatizar a interdisciplinaridade e o desenvolvimento das habilidades práticas, especialmente, as tecnológicas, necessárias à atuação profissional diante de novas necessidades de formação do discente e de sua atuação no mercado. Na reformulação do PPC em 2022, já existe a preocupação com o oferecimento de uma formação baseada, não apenas, na qualificação técnica do profissional, mas, também, em uma formação humanística e integral do estudante. Na matriz curricular foi incluída a disciplina de educação física na base comum, no segundo ano do curso.

Mantém sua duração de três anos, sendo oferecido no turno noturno, de forma presencial, com carga horária total de 2400 horas, sendo 1200 horas na BNCC, 800 horas para o eixo profissionalizante (EP), 333,33 horas para o eixo integrador (EI), e 66,67 horas para a prática profissional (PP) ⁵⁹.

Dentro do eixo integrador, temos o projeto integrador que tem o objetivo de promover o processo de interdisciplinaridade entre os componentes de cada ano, levando os discentes à busca do conhecimento, a partir da problematização de temas específicos a serem desenvolvidos. Ao final desse projeto, o aluno deverá elaborar um relatório que articule as competências desenvolvidas pelas disciplinas, durante o ano.

A presença da integração ou a interdisciplinaridade se reduz, praticamente, a esse eixo integrador. Na descrição das disciplinas, não se observa esse intuito. Todavia, em relação ao projeto anterior, há evolução no sentido de se pensar a forma de integrar as disciplinas, a partir de um eixo integrador.

Não se observa, também, um olhar mais atento na construção do currículo, sobre as especificidades do público alvo do programa. Quanto a isso, o PPC só apresenta que, quanto à metodologia de ensino aprendizagem, deve-se observar o público do programa, e com isso “motivar e valorizar a fala do estudante, incorporando situações presentes na sua história e cotidiano ao debate necessário à produção do conhecimento, tornam-se fatores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem” (PPC7, 2022, p. 32).

O curso é noturno e condensado em três anos. A oferta nesse turno possibilita aos trabalhadores o acesso pós-jornada de trabalho. De todo modo, houve a diminuição das oportunidades educacionais a eles oferecidas.

Por exemplo, é recorrente nos cursos integrados regulares a participação de estudantes em projetos de extensão e pesquisa, em semanas acadêmicas de ciência e tecnologia, atividades culturais e esportivas. Em que pese um dos diferenciais dos IFs ser o tripé ensino, pesquisa e

⁵⁹ De acordo com o PPC do curso. A BNCC é a parte da organização curricular em que as disciplinas tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica, sendo constituído a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza. O EP é a parte da organização curricular em que as disciplinas tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica. O EI é a parte da organização curricular em que as disciplinas tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, possuindo maior interface de integração com as demais disciplinas do curso. Ao favorecer a prática e a formação para o trabalho como princípio educativo, a proposta formativa do curso assume o compromisso com a dimensão da prática profissional (PP) intrínseca às abordagens conceituais (PPC, 2022, p. 27 e 28).

extensão, os estudantes da EJA tem participação reduzida nessas atividades ⁶⁰. Importante, ressaltar que o campus criou, em 2022, o Laboratório de Secretariado (L-SEC), que tem o objetivo de oferecer e executar atividades secretariais, em um ambiente que simule um escritório ou um ambiente administrativo, no intuito de aproximar os estudantes do curso de um ambiente prático.

O catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT), quanto ao curso de Secretariado traz a carga horária mínima de 800 horas, a mesma dedicada à parte profissionalizante no curso, em questão. Reis *et al.* (2017) argumenta que nos documentos estatais, como o caso do CNCT, a referência à carga horária mínima, a infraestrutura mínima evidencia a intensificação da regulação e racionalização dos currículos e dos processos educativos e se alinham às políticas neoliberais, de formação que atendem às demandas do mercado, alienando os sujeitos da totalidade do trabalho. Dessa forma, lhes é ofertado o mínimo necessário para sua ocupação no mercado, conforme pregado pelo atual estágio do capitalismo, que alterou os patamares mínimos da escolarização do trabalhador de maneira a formar para o trabalho simples.

Ainda quanto à carga horária mínima do Proeja, estabelecida pelo decreto 5.840/2006, Barros (2016) defende que se mantém o aspecto dual da proposta, ao não conseguir conciliar a integração entre aulas técnicas e gerais, já que a finalidade do projeto integrado é a formação integral e a superação da cultura geral versus técnica, isso pressupõe que a relação entre as partes seja planejada e executada, continuamente, ao longo da formação do sujeito.

A primeira turma foi ofertada no segundo semestre de 2009, tendo 25 matriculados. Até 2019, a média de matrículas foi de 26 alunos por turma anual. A partir de 2020, verifica-se uma tendência de queda do número de matriculados. A entrada de novos alunos no curso ocorre através de um processo seletivo que atualmente ocorre por meio de um sorteio público.

Contudo, o número de matriculados tem ficado muito aquém do número de inscritos no processo seletivo, números que estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 6: Número de alunos inscritos e matriculados de 2020-2023 no curso de Secretariado

Ano	Número de inscritos no processo seletivo	Número de matriculados
2020	44	17
2021	28	10

⁶⁰ Em levantamento junto ao setor de pesquisa campus Juiz de Fora, de 2019 até 2023 não houve nenhum projeto de pesquisa/iniciação científica com a participação de alunos do Proeja.

2022	49	14
2023	30	6

Fonte: Dados do registro escolar do campus Juiz de Fora e da PNP, 2023.

Esses dados podem estar repercutindo a exclusão que as políticas de EJA vêm enfrentando, conforme abordado no capítulo anterior, além de ter sido o momento da pandemia⁶¹. Importa discutir também o processo de matrícula, visto que a partir de 2020, ela deixou de ser presencial, com entrega física de documentos e passou a ser por meio digital, com inserção de documentos via sistema. Em se considerando a especificidade do público da EJA, e do acesso deles aos meios informatizados, a exclusão pode estar ocorrendo já no processo de matrículas.

Contudo, esse foi também o primeiro ano da pandemia e da oferta do ensino remoto emergencial, que pode ter contribuído para essa diminuição de matrículas. Souza *et al.* (2022) traz que a significativa evasão escolar da EJA, no contexto do ensino remoto, aumentou. Para os autores, são alguns os fatores que podem ter contribuído: a falta de acesso e domínio da *internet* no mundo digital, a falta de recursos financeiros e a rotina de trabalho pesado e exaustivo.

A crise sanitária enfrentada pelo mundo potencializou esse cenário, atingindo com maior intensidade os menos favorecidos, que não tinham condições de praticar o “isolamento social”. Com isso, esses trabalhadores estudantes tiveram menos condições de se adaptarem ao ensino remoto, tanto pelas condições materiais de acesso a computadores, celulares, quanto pelas condições subjetivas de vida cotidiana.

O curso de Secretariado que teve até 2020 um total de 281 alunos teve 71 concluintes (disciplinas integralizadas e a conclusão da prática profissional).

Interessante notar, também, que entre os alunos ingressantes de cada turma, a faixa etária predominante está no intervalo entre 26 e 59 anos, indicando, possivelmente, um público predominante da população de trabalhadores, que enfrenta barreiras para sustentar a dupla jornada, conforme mostra Costa (2000). Em estudo sobre a evasão de curso Proeja na Rede Federal de Minas Gerais, Moreno (2012), também, aponta a necessidade de trabalhar e o horário do curso, como fatores para evasão.

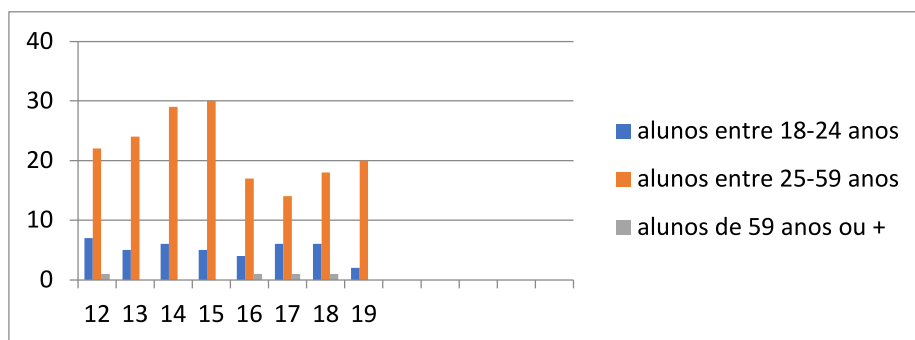
⁶¹ Em 2019 houve o surgimento do coronavírus, causador da Covid 19, na cidade de Wuhan na China, tendo sido declarada pela OMS como pandemia em 11/03/20 (Una-Sus, 2020).

Hora (2014, p.13), referenciando-se em Gramsci (1995) desenvolve que, sob o ideário neoliberal, com perspectivas de melhoria da qualidade de vida, obtenção de emprego, desenvolvimento local, as ofertas educacionais traduzem a ideologia de uma formação que busca obter “o consentimento ativo dos governados”, através da promessa de ascensão social e da empregabilidade, com a obtenção da qualificação profissional. Anseios que podem estar atraindo, prioritariamente, para o programa o público de trabalhadores.

A concentração de estudantes nessa faixa etária nos faz relacionar a busca desses sujeitos à escolarização como uma maneira de romper com a lógica que reproduz a desigualdade. Contudo, os impactos da crise capitalista no mundo do trabalho se expressam para os trabalhadores pela precarização, informalidade, perda de direitos, desemprego e subemprego.

Verificamos, também, que, nesse curso, não tem ocorrido, propriamente, um processo de juvenilização da EJA, como trazido por Miron e ScharDOSim (2021), no tratamento de um fenômeno que tem ganhado força na atualidade, ou seja, a presença, cada vez maior, de jovens nessa modalidade. Verificamos um aumento de estudantes adultos e poucos alunos idosos, como vemos no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos do curso de Secretariado



Fonte: Elaborado pela autora, com dados do registro escolar do campus Juiz de Fora, 2023.

De acordo com dados dos “Indicadores do IBGE de 2022”, a “Distribuição percentual das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de idade – Brasil - 1º trimestre de 2022” somam 78,3% para as populações de 25 a 59 anos⁶², sendo 25 a 39 anos (39,4%) e 40 a 59 anos (38,9%). %. Isto revela que a faixa etária dos

⁶²Disponível

em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2022/pnadc_202201_trimestre_caderno.pdf. (acesso em 10/07/23)

trabalhadores se concentra entre 25 e 59 anos, mesma faixa etária predominante do curso. Estes dados corroboram o perfil de trabalhadores alvo do programa, que se constituem, essencialmente, de sujeitos social e economicamente menos favorecidos, que almejam uma formação profissional que lhes garanta um certificado que possa lhes oportunizar maiores chances de inserção no mercado de trabalho. Na nova configuração do trabalho, a massa de trabalhadores em uma esperança ingênua, por vezes, idealiza adentrar os espaços escolares, na expectativa de qualificar-se e manter-se empregável (REIS *et al.*, 2017).

3.3.3 Proeja Campus Muriaé

Curso Proeja Técnico Integrado em Orientação Comunitária

O campus Muriaé, em 2011, teve a aprovação do curso Técnico integrado Proeja em Orientação Comunitária (OC). Na reunião do CEPE, a aprovação do curso se deu por unanimidade, tendo sido exposto pela diretora de extensão do campus, que o curso será de extrema importância na cidade, devido a parcerias formais e informais, e que no local há uma demanda representativa, sobretudo, pela questão do ensino médio.

Em justificativa para a criação do curso, o PPC traz que ele atenderá a “demandas sociais, ambientais e profissionais do município de Muriaé”. Isso se relaciona com o documento base do programa ao trazer que, preferencialmente, as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos deverão guardar maior sintonia com as demandas de nível local e regional, de maneira a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. O PPC ainda observa que o curso “será também ferramenta para melhor integrar a escola e a comunidade de forma ativa e participativa, pois promoverá ações conjuntas de pesquisa e extensão visando à melhoria de vida dos muriaeenses” (PPC3, 2012, p.8).

O campus também justificou a demanda de alunos que poderiam vir a compor o curso, a partir do número de concluintes de programas de jovens e adultos, como o Pro Jovem Urbano e PROEJA FIC, que, somente no município de Muriaé, somam, aproximadamente, 350 alunos, visto serem alunos egressos do 9º ano do Ensino Fundamental. A demanda e aceitação do curso, também, se verificaram em eventos ofertados pelo Campus a esse público, participação em palestras e demanda popular, trazida pelos próprios cidadãos.

O PPC do curso é de 2012, priorizando a formação de profissional com competências técnica e tecnológica, capacitado para a aprendizagem permanente, mais uma vez, traduz as

condições do mundo do trabalho sob a lógica neoliberal. Aspectos de uma formação politécnica, sob a concepção da formação omnilateral, não são abordados no documento, somente há menção à formação humana e cidadã, sem, contudo, desenvolver esse processo. Aqui, também, as disciplinas são justapostas sem articulação, interdisciplinaridade, ou alguma especificidade com relação ao público. Segue trecho do documento (PPC3, p. 6).

PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

O Instituto, em seus cursos, prioriza a formação de profissionais que:

- Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação
- Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento regional sustentável;
- Tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica.
- Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos....

A partir disso, o perfil pretendido do egresso do curso Técnico em Orientação Comunitária integrador Proeja será:

- Estar capacitado para a aprendizagem permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho.
- Atuar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor.
- Exercer atividades em Conselhos tutelares, associações comunitárias, conselhos sociais,

Ramos (2017) diz que é “preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isto, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade)” (RAMOS, 2017, p. 41).

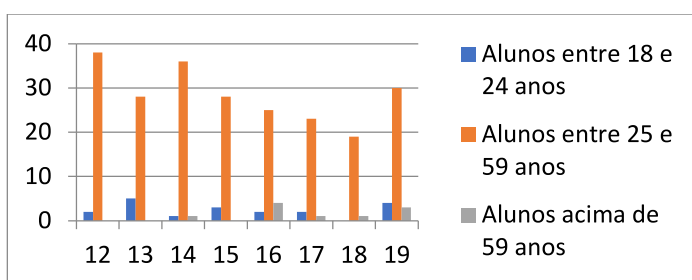
Em 2017, o curso passou por uma reformulação. Assim como no PPC de 2012, não se verifica na matriz curricular, aspectos de integração ou interdisciplinaridade, ou a presença de algum eixo estruturante que possa promover alguma integração efetiva entre os conteúdos. Há somente a justaposição das disciplinas, e de acordo com Ramos (2005, p. 108) um currículo integrado deve “basear-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos”, além de ser “baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimento gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros”

(RAMOS, 2005, p. 109). Dessa forma, a maneira como o currículo foi construído não traduz a materialização de um currículo integrado e não contempla, portanto, a politecnia. Kuenzer (1997) ressalta o ensino politécnico na perspectiva do currículo integrado quando:

o ensino politécnico através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização das disciplinas (KUENZER, 1997, p.140).

A primeira oferta do curso se deu em 2012, tendo sido ofertadas oito turmas até 2019, quando ocorreu a desativação temporária. Até o fim desta pesquisa o curso permanece desativado e tendo tido até este momento 121 concluintes. Assim como no campus Juiz de Fora, o perfil etário dos estudantes se concentra entre 26 e 59 anos. Não se identifica, portanto, um processo de juvenilização, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2: Faixa etária dos alunos do curso de Orientação Comunitária



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Registro acadêmico do campus Muriaé, 2023.

Essa situação converge para a perspectiva do retorno dos trabalhadores aos bancos escolares, que buscam uma formação profissional na expectativa de se inserirem ou se manterem no mercado de trabalho, buscando alcançar melhores oportunidades de empregos e salários. O curso apresenta na habilitação profissional a carga horária, mínima, exigida pelo CNCT, que conforme visto, anteriormente, encaminha uma formação, no sentido do trabalho simples. Neves (2008) traz que na expansão do capitalismo, modificam-se os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples, que orientam a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica, assim como, a organização curricular para o desenvolvimento de capacidades técnicas.

A desativação foi justificada pela dificuldade de se apresentar perspectivas de emprego para os concluintes, além de dificuldades relacionadas à carga horária de estágio e onde encontrar local para estagiar, apesar da parceria desenvolvida na última gestão municipal, o

componente curricular obrigatório é um dos elementos desmotivadores para a conclusão do Curso Técnico. Outra justificativa apresentada foi a carga horária do curso, que obriga a execução em três anos, o que faz com que os estudantes do PROEJA OC busquem alternativas em outras instituições que ofertam o Ensino Médio em um ano e meio ou através de provas de certificação, como o ENCEJA. Também foi abordado o cenário que sinaliza para um retrocesso nas políticas educacionais no Governo Bolsonaro, fazendo com que a Instituição não consiga destinar, exclusivamente, para o público da EJA recursos provenientes da assistência estudantil.

Há que se pensar, também, no mundo do trabalho, como vimos jovens e adultos que retornam à escola tem objetivos específicos, logo, se para conseguir estágio havia dificuldade de lugares disponíveis, provavelmente, a colocação profissional dos egressos na área do curso não deveria, também, estar proporcionando essa colocação profissional, o que refletia na evasão ou em alternativas mais aligeiradas de certificação.

3.3.4 Proeja Campus Santos Dumont

Curso Proeja Técnico Integrado em Infraestrutura Escolar

O mais recente curso Proeja nível médio integrado criado pelo IFSEMG, é de iniciativa do campus Santos Dumont, o que indica que a oferta de cursos nessa modalidade continua sendo uma preocupação. Além disso, sinaliza, também, que os cursos vêm sendo ofertados pelos campi, na sequência de consolidação dos campi dentro do IFSEMG, ou seja, conforme conseguem ir se estruturando com equipe de técnicos, professores, infraestrutura, de forma a atenderem aos diferentes níveis.

Durante a aprovação do curso, foi ressaltada a discussão do curso Proeja Técnico Proeja Integrado em Infraestrutura Escolar, desde 2018. O objetivo foi o atendimento ao percentual de oferta da modalidade trazida pelo decreto do Proeja e a oferta de formação técnica e cidadã para a população de jovens e adultos da cidade e entorno, visto o elevado índice da população de 15 anos ou mais, sem a conclusão da educação básica no município. Foi apresentada, ainda, a matriz curricular, com a carga horária de 2.400h, pensada no âmbito da integração da base comum com a profissionalizante.

A proposta do curso de acordo com o PPC vai ao encontro de reafirmar e consolidar a oferta de educação técnica profissional, compromisso do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do IFSEMG, prioritariamente, na forma de cursos integrados, além da oferta da Educação de Jovens e Adultos na rede EPT. A escolha por esse curso se deu através de

questionário aplicado a concluintes da EJA fundamental de uma escola da cidade, entre as possibilidades que poderiam ser ofertadas pelo campus. O curso Técnico em seu planejamento e concepção curricular foi pensado para favorecer, por meio do “desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articuladas o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (PPC6, 2020, p. 17).

O curso faz parte do eixo Desenvolvimento Educacional e Social, do CNCT. Em pesquisa sobre o Proeja no mercado de minério, Hora (2014) considera que cursos para os trabalhadores nesse eixo buscam amenizar as dificuldades de aprendizagens que os alunos teriam em cursos, com grau de complexidade mais elevado. Isso determinou aos trabalhadores a formação para o trabalho simples, para o exercício de atividades laborais que demandam conhecimentos de menor complexidade. Salienta, ainda, que esse tipo de formação é um imperativo na formação de jovens e adultos trabalhadores, que conforme o quadro cinco, dos cinco cursos Proeja do IFSEMG, dois deles são neste eixo.

O currículo, aqui pensado, adota o projeto integrador, como forma de pensar a proposta. Esse projeto integrador, componente curricular que acontece em três módulos do curso, tem como objetivo a promoção do processo de interdisciplinaridade, no contexto do trabalho escolar; levando os alunos à busca do conhecimento, a partir da problematização de temas geradores, pensados e propostos pelos professores responsáveis. Esse componente acontece de forma não presencial, proposta que espera que estudantes se tornem agentes ativos na busca de conhecimento e do aprofundamento de seus estudos, compreendendo, assim, o diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos (interdisciplinaridade). Pensamos, contudo, que o desenvolvimento de forma não presencial pode dificultar essa integração, assim como, o diálogo constante que deve haver entre os docentes e estudantes do curso para o sucesso do projeto, em sentido de uma real integração, sobretudo, por ser tratar de um público jovem e adulto.

Não se verifica, também, que todas as áreas foram organizadas conforme seus conteúdos, para que houvesse uma interligação entre elas. Para que, de fato, seja concretizado currículo integrado deve haver um diálogo permanente entre as disciplinas e os docentes. A separação entre os conhecimentos específicos e gerais é, apenas, uma questão metodológica, posto que, epistemologicamente, eles formam uma unidade (RAMOS, 2005).

Ausente, igualmente, na proposta do currículo é a especificidade que atendesse a modalidade de ensino. Silva e Barros (2017) acreditam que a ausência desse currículo

específico contribui no agravamento do desinteresse dos alunos que, muitas vezes, não conseguem se adaptar e acabam, novamente, abandonando a escola.

Moreno (2012) ainda defende que, como princípio decorrente do Proeja, deve-se, ainda, considerar as condições geracionais, de gênero, relações étnico-raciais, para além da classe. O público do programa possui identidades, valores, culturas e experiências que não podem ser desconsideradas no planejamento, elaboração e execução do currículo. Ele defende que o ponto de partida de qualquer proposta curricular para a EJA deve iniciar-se por um amplo diagnóstico que possibilitará conhecer suas marcas identitárias. Machado (2010, p. 89) diz que “se faz necessário selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências destes sujeitos, que reafirmem seu potencial de protagonistas da história e da cultura”, visto ser o currículo algo dinâmico. Para Moreno (2012), o currículo, como produto de uma equipe, sua construção deve ser algo incompleto e flexível que demanda avaliação, realimentação, replanejamento, em constante discussão enquanto vai se efetivando.

Esse curso foi ofertado pelo campus em 2022 e 2023, sem, contudo, conseguir número suficiente de alunos para formar turma. Dessa forma, pensamos aqui no caso de Muriaé, em que o público-alvo possa não estar enxergando o curso como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. No ano de 2022 até outubro de 2023, o IF Santos Dumont emitiu 55 certificados do Encejea. O que pode demonstrar a preferência desse público, de potenciais alunos, pela certificação rápida em detrimento do curso.

Isso posto, vale registrar os dados percentuais da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁶³. A plataforma indica a oferta de Proeja, com referência ao ano de 2022, no valor de 0,5% em relação à meta definida, a partir do estabelecido pelo decreto do Proeja (no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição). Em relação aos anos anteriores esse número vem apresentando tendência de queda, conforme quadro abaixo.

Quadro 7: Valores do percentual legal de matrículas do Proeja no IFSEMG

Ano	2017	2018	2019	2020	2021
% legal	3,10	1,90	0,90	0,80	0,79

⁶³ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em 31 jul. 2023.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2023.

Isso evidencia a não efetividade do Proeja, enquanto política na instituição. Quanto a essa não efetividade do Proeja no IFSEMG, podemos elaborar algumas possíveis considerações:

- i) Oferta de cursos que incorporam o trabalho simples e demandam conhecimentos de menor complexidade, em detrimento da formação omnilateral pela politecnicia;
- ii) Baixa atratividade dos cursos para o público-alvo;
- iii) A integração da formação profissional com a formação geral, como anunciada não vinha sendo praticada nas primeiras propostas de curso. O curso reformulado de Juiz de Fora e os novos cursos de Santos Dumont e Rio Pomba, trazem a presença de eixos e projetos integradores que buscam aplicar essa integração;
- iv) Formulação das disciplinas, sem considerar as especificidades do grupo atendido, em sua maioria trabalhadora;
- v) Cursos noturnos que dificultam o acesso dos alunos às oportunidades educacionais da escola;
- vi) Persistências de taxas de evasão ou baixa demanda de alunos;
- vii) Poucos campi que ofertam ou buscam ofertar a modalidade;
- viii) Inexistência de política de capacitação de docentes, técnicos (pedagogos, assistentes sociais, dentre outros) e gestores.

Importante destacar, no entanto, que em relação ao item iii, o IFSEMG publicou em 2023 uma resolução que “Dispõe sobre as Diretrizes para a Integração na Criação e Reestruturação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” da instituição. Nesse documento, há a concepção de integração que considera a formação omnilateral, o trabalho nos sentidos ontológicos e, também, como prática econômica, a formação politécnica. A estrutura curricular deve conter os eixos: básico, articulador e tecnológico em que durante todo o itinerário formativo, os três eixos deverão promover a politecnicia, a formação integral e omnilateral e a interdisciplinaridade. De acordo com essa normativa (RESOLUÇÃO N°03/2023, p. 7):

A organização curricular deve articular teoria e prática por meio da integração de saberes, utilizando-se uma metodologia comprometida com a acessibilidade pedagógica e a inclusiva, com a contextualização e com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de cidadão autônomo, crítico e que respeite a diversidade.

Quanto à carga horária, o mesmo documento traz no art 19:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada e articulada, terão carga horária que totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, com carga horária anual mínima de 1.000 horas, distribuída em 200 dias letivos.

Quanto aos cursos na modalidade PROEJA, integrado ao ensino médio, a resolução traz que esses poderão ter a duração de sua carga horária, total, flexibilizada, respeitando a carga horária mínima estipulada nas legislações pertinentes. Todos os cursos do Proeja no IFSEMG apresentam a carga horária, mínima, obrigatória pelo decreto 5.840/06. Contudo, os cursos devem ser executados em três anos, de acordo com a normativa, e a se considerar o Proeja, no turno noturno, uma carga horária maior que a mínima obrigatória poderia inviabilizar a execução nesse prazo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PROPOSTAS DO PROEJA NO IFSEMG A PARTIR DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

No capítulo anterior, estudamos a consolidação do IFSEMG, enquanto constituinte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, seu arranjo estrutural bem como fizemos também uma análise crítica dos cursos Proeja nos campi que o ofertam.

Apoiado nos projetos pedagógicos destes cursos (PPCs), neste capítulo buscamos categorizar a proposta e a concepção de cursos integrados trazida nestes documentos. Com base em nossa premissa inicial e nos objetivos que buscamos compreender definimos as categorias de análise que foram usadas para a pesquisa documental. Buscamos encontrar, nos PPCs, os elementos indicadores da intenção expressa dessas categorias e, a partir disto, apoiada em autores, buscamos constatar as propostas dos cursos integrados Proeja do IFSEMG presentes nos documentos.

Prosseguimos, então, em discorrer sobre a proposta anunciada nos cursos Proeja sob a perspectiva de três categorias: finalidade socioeducativa, opção formativa e dimensão política, definidas com o propósito de direcionar nosso estudo e responder nossas questões. A partir do entendimento de cada uma destas propostas, identificamos nos PPCs a expressão destas categorias para o desvelamento da intencionalidade dos cursos.

4.1 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS: FINALIDADE SOCIOEDUCATIVA, OPÇÃO FORMATIVA E DIMENSÃO POLÍTICA

Após análise, no capítulo anterior, dos cursos Proeja nos campi do IFSEMG e de acordo com nossa abordagem teórico-metodológica, procuramos fazer esta análise, mais verticalizada, dos projetos políticos dos cursos, por meio das categorias de análises que foram desenvolvidas, a partir de nosso problema de pesquisa.

Utilizamos três categorias, quais sejam: finalidade socioeducativa; opção formativa e dimensão política. A partir dos projetos políticos pedagógicos dos cursos (PPCs), focaremos nossa leitura e análise em identificar nesses documentos as intenções expressas em relação a essas categorias.

4.1.1 Finalidade socioeducativa

Por finalidade socioeducativa, procuramos compreender qual a finalidade dos cursos, quanto a sua proposta de formação. Buscamos compreender os objetivos dos cursos, enquanto uma educação conservadora, no sentido de manutenção dos interesses hegemônicos ou de uma educação transformadora, à luz dos conceitos da pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani, em que a educação é “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17); e também sob a perspectiva de Paulo Freire, que a caracteriza como um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural, trazendo que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 31).

Entendendo como nas palavras de Paulo Freire (1977) que a educação não é neutra, buscamos quanto à finalidade socioeducativa, compreender a concepção de educação, trazida pelos PPCs dos cursos em análise.

Como visto ao longo do texto, o atual estágio de desenvolvimento capitalista dita para a educação de jovens e adultos uma educação voltada ao atendimento do mercado e para a empregabilidade, em uma reedição da teoria do capital humano. Os cursos Proeja do IFSEMG pretendem, em sua proposta, uma perspectiva de formação integrada entre educação básica e profissional, de modo que o conhecimento técnico-científico proporcione uma compreensão crítica e consciente da realidade, conforme indicado por Saviani e Freire.

Entendemos que um projeto de curso integrado busca uma educação crítica, que fuja de uma política compensatória e fragmentada no atendimento às demandas da reestruturação produtiva; e que proporcione aos jovens e adultos uma perspectiva de resgate do direito à escola e a uma profissionalização, fundamentadas em bases científicas, tecnológicas, envolvendo o trabalho e a cultura.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012, p. 14-15) dizem tratar-se, pois, de “superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital”. Os autores também entendem que essa proposta educativa apresenta o desafio de construção de estratégias pedagógicas que possibilitem aos jovens e adultos condições de, não só, se inserirem no mercado de trabalho, mas, principalmente, lhes possibilitarem, mediante uma formação integral, condições de compreender seu valor e lugar na sociedade.

O documento base do Proeja apresenta que

os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007, p. 36).

Assim como no documento base do programa, o projeto de uma educação transformadora deve buscar ofertar uma educação básica de qualidade, de forma que possa haver a continuidade dos estudos, oferecendo as condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania, visando “à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007, p. 35). Contudo, isso não implica conferir à educação a responsabilidade pela superação do desemprego. Dificuldade, essa, resultante do modo de produção da sociedade capitalista.

O compromisso de um projeto integrado deve ser o de fazer da educação um meio de transformação social, promovendo a inclusão, a cidadania e a igualdade de oportunidades para jovens e adultos no Brasil. A proposta é de uma educação profissional integrada à EJA, em uma perspectiva conflitante às visões excludentes da organização social brasileira, e que tem o objetivo de elevar a escolaridade e qualificar os trabalhadores, sob a premissa de uma oposição à concepção instrumental e dominante da formação profissional estruturante na formação social brasileira.

Portanto, entendemos que a finalidade socioeducativa de cursos integrados deve se pautar em oferecer uma educação que promova o desenvolvimento humano, possibilitando participação ativa na sociedade e, não apenas, a formação de força de trabalho simples.

Contudo, em que pese a formulação teórico crítica presente na proposta do Proeja, e na formulação teórica de cursos integrados, esse se encontra inserido na sociedade capitalista neoliberal, sobretudo, a partir da reestruturação produtiva, que busca uma formação profissional que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Diante dessa correlação de forças, inerente à luta de classes do sistema capital, e entendendo que a educação de jovens e adultos faz parte da disputa hegemônica entre trabalhadores e classe empresarial é que procuramos ler os PPCs e, com isso, entender a finalidade socioeducativa presente nas propostas dos cursos para a formação dos trabalhadores.

4.1.2 Opção formativa

Quanto à opção formativa, buscaremos investigar nos PPCs a proposta de formação apresentada pelos cursos. A opção formativa da proposta do Proeja apresentada pelo documento base se fundamenta em princípios gramscianos e marxistas, trazendo conceitos relacionados à formação politécnica e trabalho como princípio educativo.

Saviani (2003), na relação do trabalho, nos traz reflexões da politecnia, que busca romper com a dicotomia educação básica e profissional, resgatando o princípio da formação humana como totalidade. Defende um ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. “A noção de politecnia postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (SAVIANI, 2003. p.138). O que se postula no documento é:

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p.13).

A concepção do PROEJA visa ofertar o currículo integrado. Esse se caracteriza como uma forma de inovar, pedagogicamente, a forma de pensar os caminhos que o ensino pode nos levar, refletindo sobre o mundo do trabalho e se desvinculando da perspectiva de pensá-lo como formação de trabalho simples para visualizá-lo numa formação integral dos sujeitos que são capazes de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007).

Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) trazem a formação integral, no sentido de formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades, sendo capaz de trabalhar, viver coletivamente, agir de forma autônoma sobre a realidade e contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ciavatta define a integração como: “[...] sentido de completude, [...] de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA *apud* BRASIL, 2007, p.40).

Essas perspectivas presentes no PROEJA buscam, assim, uma formação omnilateral, em uma perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural compreendendo o trabalho como princípio educativo. O documento traz a seguinte colocação: “Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007, p. 13). Henrique (2018)

traz que, em que pese a relevância da formação para o trabalho no Proeja, a finalidade do programa não pode resumir-se a ela. A proposta deve envolver, então, por meio do trabalho, enquanto princípio educativo, e da politecnicidade, a formação omnilateral.

Com esse horizonte de formação procuramos analisar os PPCs dos cursos e, com isso, entender a opção formativa presente nas propostas dos cursos.

4.1.3 Dimensão política

Por fim, em termos de dimensão política, nossa análise se baseia em buscar compreender se os projetos dos cursos se orientam no sentido de conformação ao projeto burguês de sociabilidade para os trabalhadores ou se buscam maneiras de ruptura dessa perspectiva, através de uma proposta contra hegemônica de formação.

Henrique (2018) defende o Proeja como responsável por enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcaram a EJA. O Proeja apresenta em suas concepções de ensino, um programa que almeja a consolidação como política pública nacional, em “um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 7). O documento traz:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

O currículo integrado ainda traz, ao contrário da histórica educação pautada na formação fragmentada e dual, a possibilidade de trabalhar com um currículo que não seja interessado, no sentido trazido por Gramsci, e nem tampouco centrado, apenas, em formação de habilidades. Assim como a concepção gramsciana, esse princípio visa, para além de conhecimentos necessários para o trabalho, à formação cultural em que o aluno trabalhador consiga compreender seu próprio valor histórico, seus direitos e deveres, enfim sua posição na sociedade.

Castro e Moraes (2016, p. 5) entendem que a finalidade básica da política de integração do Proeja,

está na capacidade de proporcionar a formação integral do educando, tornando-o capaz de compreender a realidade social com todas as suas nuances, e nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

Ciavata (2007), referenciado por Brasil (2007), no documento base, defende que a integração “significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA *apud* BRASIL, 2007, p. 40).

O programa traz noção de politecnia, tendo como base a ciência, a cultura, e currículo integrado com o trabalho como princípio educativo, o que pode possibilitar acesso aos conhecimentos produzidos, possibilitando escolhas, por meio da educação básica e profissional, de forma a buscar romper a unilateralidade, e sendo dessa forma, um caminho para superar a dualidade histórica na educação. Frigotto (2016, p. 69) considera a proposta de um ensino integrado como: “travessia para a superação da dualidade educacional” quando se pensa “no horizonte da formação omnilateral e politécnica”.

A partir dessa concepção e através da leitura e análise dos PPCs buscamos compreender a dimensão política trazida, apresentada pelos cursos Proeja do IFSEMG. O que buscamos é compreender o alicerce desta política frente à ideologia hegemônica dominante de formação de uma mão de obra trabalhadora alienada, sob a perspectiva da sua não emancipação, enquanto sujeito autônomo e consciente nas suas tomadas de decisões e da busca de ferramentas contra hegemônicas e de ruptura dessa lógica.

4.2 ANÁLISE DA CATEGORIA FINALIDADE SOCIOEDUCATIVA

Pautamo-nos em analisar a finalidade socioeducativa dos cursos Proeja, em questão, a partir do recorte dos objetivos trazidos pelos PPCs de cada curso.

Em termos da definição empreendida acerca da categoria **Finalidade socioeducativa**, pode-se considerar que as formulações dos PCCs dos cursos Proeja apresentam seus objetivos voltados à certificação, o que se coaduna com as perspectivas de atendimento aligeirado das exigências do mercado. Como exemplificação desse processo vale ressaltar O PPC do curso

ACS-Campus Rio Pomba (2008) que salienta como objetivo geral: “*Qualificar e certificar profissionais para atuarem nas Unidades de Saúde, em equipes multiprofissionais, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS, exercendo atividades de proteção e promoção da saúde, prevenção de doenças e no processo de educação em saúde, de forma responsável, proativa, crítica e criativa*” (PPC2, 2009, p. 7).

Em que pese o registro do termo qualificação que, conforme indica Ramos (2001), sustenta a noção de formação profissional, que se relaciona com o nível de saber acumulado no conjunto de tarefas a serem executadas, quando o trabalhador viesse a ocupar um posto de trabalho que demanda determinada formação profissional, cabe uma análise sobre seu acompanhamento junto à certificação. Isso porque, conforme indica Rummert (2017), a ênfase na certificação na política educacional brasileira manifesta finalidades educativas restritas, aligeiradas e paliativas de adequação do trabalho simples em sua inserção desigual e combinada, de acordo com as exigências do mercado capitalista.

Como base nas afirmações de Ramos (2001) e Rummert (2017), é possível considerar que a articulação da qualificação à certificação remonta a uma formação profissional unilateral. Associada à ideia apregoada por organismos internacionais como a UNESCO, entende as finalidades sociais da educação como um processo contínuo, que responda às exigências de flexibilidade, empregabilidade, adaptabilidade da classe trabalhadora aos dinamismos produtivos da economia, estendendo-se por toda a vida adulta.

Compreendemos que essa formulação se distancia da formação transformadora humanística geral. Isso porque se afasta do trabalho, enquanto práxis humanas. A certificação cumpre com a intenção de prover profissionais para atuarem em determinado nicho. Ramos (2008) defende que a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, na perspectiva de uma formação que integre trabalho, ciência e cultura e que torne os sujeitos capazes de compreenderem a realidade e de produzir a vida. A formação profissional não se restringe ao exercício do trabalho, mas abrange “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (RAMOS, 2008, p.5).

Em razão disso, pode-se observar, também, que as finalidades socioeducativas, expressas nos PCCs dos cursos Proeja, tendem a se centrar no que chamamos de pedagogia das competências, que busca formar os sujeitos para a adaptação permanente ao meio social instável

da contemporaneidade (RAMOS, 2008). Com efeito, o PPC do curso ACS-Campus Rio Pomba traz que o “projeto se ateve ao Referencial Curricular do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde embasado na LDB nº 9394/96, no Parecer nº 16/99⁶⁴ e na Resolução CEB/CNE nº 04/99, e a deliberação do CES/MG nº 015/2004” (PPC2, 2009, p. 37). O parecer 16/99, expressa na noção de competência com a qual trabalha, e objetiva viabilizar:

uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos (ARAUJO, 2002, p.2).

Dentre os objetivos do PCC do curso ACS-Rio Pomba encontramos: *Formar técnicos com uma atitude ética, humanística e responsável socialmente; Usar diferentes possibilidades de aprendizagem, mediada por tecnologias e procedimentos no contexto da atividade e da sociedade do conhecimento, desenvolvendo e aprimorando autonomia intelectual, pensamento crítico e espírito criativo; Capacitar pessoas para a atuação na prestação de serviços na área de saúde junto a indivíduos ou grupos/comunidade* (PPC2, 2009, p.7).

Duarte (2008) enfatiza o aspecto ilusório desses referenciais e como a “pedagogia das competências”, alimenta essa ideologia da inovação, e adaptação dos sujeitos como condição de se manter na sociedade do conhecimento⁶⁵.

Ainda analisando as relações com a pedagogia das competências, O PPC do curso de Comércio de Rio Pomba apresenta como finalidade socioeducativa: *Promover a formação profissional técnica de nível médio, de forma crítica levando os discentes às condições de aplicar os conhecimentos relacionados à ciência, ao trabalho, às tecnologias, à cultura na sua prática no mundo do trabalho por meio de atuação integrada entre docentes e de práticas integradoras* (PPC4, 2018, p.14).

Entendemos que esse objetivo faz referência ao que pode ser interpretado como o fundamento de uma educação politécnica e omnilateral. O curso pretende, para além da

⁶⁴ parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do CNE - Conselho Nacional de Educação: Aprovado em 05/10/99, homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.

⁶⁵ Para Duarte (2008) A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo (DUARTE, 2008, p.13)

formação de técnicos, formar os discentes de maneira que eles consigam aplicar diferentes conhecimentos ao mundo do trabalho.

Dentre seus objetivos temos “*avançar na articulação entre formação geral e técnica para resgatar o princípio da formação humana como um todo*” (PPC4, 2018, p.14). O que, também, é coerente com uma formação politécnica e omnilateral.

Contudo, há objetivos que se aproximam da concepção da pedagogia das competências, tais como: *Desenvolver junto aos discentes as demais competências necessárias ao mundo do trabalho, atendendo demandas imediatas e futuras; Promover a certificação profissional do público Jovem e Adulto, bem como a ampliação de suas possibilidades de itinerário formativo* (PPC4, 2018, p.14). Esses objetivos confluem para uma formação centrada no desenvolvimento das condições, aqui discutidas, que advêm da reestruturação produtiva do capital e que busca a adaptação dos sujeitos às demandas da sociedade capitalista, bem como do processo de certificação.

De modo geral, as finalidades socioeducativas dos cursos Proeja demonstram ambiguidade na concretização de uma educação, que compreenda o mundo do trabalho, de acordo com uma perspectiva politécnica e omnilateral. Decorrente disso, revelam similitudes com o direcionamento das formulações desenvolvidas por organismos internacionais, como a Unesco, que orienta a elevação da escolarização de trabalhadores jovens e adultos para buscarem espaço no mercado de trabalho, através da aquisição de habilidades que envolvam novas tecnologias, desenvolvimento na carreira e a participação ativa na sociedade.

No curso de Secretariado de Juiz de Fora essas referências, também, se evidenciam como finalidades socioeducativas. Buscando constituir uma formação, de acordo com o mundo do trabalho, o PCC do curso de Secretariado – Proeja Juiz de Fora pretende formar *profissionais capazes de desenvolver ações de secretariado com conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuarem no apoio à gestão das organizações* (PPC7, 2022, p. 23).

Novamente, o desenvolvimento de habilidades e competências procura moldar a formação profissional às exigências de racionalização de uma nova forma de organização do trabalho, formando trabalhadores aptos a atuarem nas empresas e instituições.

Há ausência de finalidades socioeducativas que possam fazer alusão ao mundo do trabalho, que não sirvam, exclusivamente, ao atendimento do mercado e às adaptações

introduzidas pela reestruturação produtiva, em busca da empregabilidade. Entretanto, é possível identificar que as finalidades socioeducativas dos cursos Proeja no IFSEMG apontam para a necessidade de conciliação entre crescimento econômico e desenvolvimento social.

O curso de Orientação Comunitária do Campus Muriaé sinaliza para essa tendência ao salientar uma formação de nível médio e profissionalizante continuada para Jovens e Adultos, cujos *conhecimentos adquiridos durante o curso possam dar condições para [discentes] intervirem de maneira colaborativa no meio em que vivem, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida daqueles que o cercam e de si próprios* (PPC5, 2017, p.11). A abordagem de um curso Proeja, como lugar que proporciona a inserção produtiva do estudante, de modo a favorecer a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades expressa o que Neves e Sant'Anna (2005) denominam como pedagogia da hegemonia.

De acordo com essa perspectiva, situar a educação como mediadora da articulação entre inserção produtiva e desenvolvimento social caminha no sentido da formação de sujeitos proativos, comprometidos com o ambiente e com a sociabilidade capitalista, e, assim, servindo ao mercado, do que o de uma formação emancipatória. Vemos, dessa forma, a consolidação ideopolítica do neoliberalismo pela disseminação de valores produtivistas, em detrimento ao acesso dos conhecimentos históricos e, socialmente, produzidos como base fundamental de uma educação voltada para a emancipação humana e para a transformação social, a partir da formação crítico-consciente da realidade.

Outras formulações presentes no PCC do curso de Orientação Comunitária do Proeja do Campus Muriaé conformam-se à finalidade socioeducativa, de conciliar inserção produtiva com desenvolvimento social, orientada pela perspectiva ideopolítica do capitalismo neoliberal. Essas formulações indicam a centralidade que a escolarização de jovens e adultos pode assumir em termos da promoção da multidisciplinaridade e de projetos voltados para o desenvolvimento sustentável, do resgate cultural e das identidades locais, do fortalecimento comunitário para o planejamento e gerenciamento de atividades de organização e associação política local (PPC5, 2017, p.11).

Em relação às finalidades educativas dos cursos Proeja do IFSEMG que buscam articular inserção produtiva e desenvolvimento social, cabe registrar que as propostas de formação presentes no PCC se orientam pelas características econômico-sociais regionais, frequentemente voltadas para o trabalho simples. Pode-se observar essa orientação, a partir do curso de Técnico em Infraestrutura escolar do campus de Santos Dumont.

O objetivo central contido no PCC deste curso consiste em: *Promover formação profissional técnica de nível médio para estudantes concluintes do ensino fundamental, habilitados a ingressarem na EJA/EPCT e que tenham interesse em atuar em áreas de apoio às atividades pedagógicas e administrativas de escolas, centros de formação profissional, órgão de sistemas e redes de ensino, públicos ou privados* (PPC6, 2020, p.14). Em outros termos, o objetivo do curso se centra em formar profissionais para atuarem em determinado nicho econômico, aqui no caso em espaços educativos, sem menção de uma formação integral e humanística ao trabalhador, visando apenas a formação do profissional técnico para atender às demandas do mercado.

Essa tendência de alinhar a articulação entre inserção econômica e desenvolvimento social, a partir do atendimento de nichos econômicos locais, ocorre pela ratificação da concepção da pedagogia das competências já referenciada neste trabalho. No PCC do curso Técnico em Infraestrutura escolar do curso Proeja integrado, do campus Santos Dumont, há referências à formação de profissionais com conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuarem na gestão dos sistemas de ensino, avaliando o impacto das inovações tecnológicas no desenvolvimento e na construção da sociedade.

Essa construção de ajustamento da formação como condição de desenvolvimento, se alinha, novamente, ao relatório Jaques Delors quando este traz que:

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

Também se verificam objetivos voltados à formação de competências e habilidades, com uma valorização na formação de profissionais com conhecimentos das tecnologias e inclusão digital, ancorados na sustentabilidade ambiental, além da flexibilidade às mudanças no mercado de trabalho. Concepção essa que para Frigotto (2010) atualiza a teoria do Capital humano, ao atribuir a educação às exigências do mundo do trabalho que exigem flexibilização, inovação, adaptação tecnológica, polivalência.

Essas questões nos revelam a concepção ideopolítica para a formação de jovens e adultos que articulam desenvolvimento social e crescimento econômico, ao processo de adaptação dos sujeitos às diretrizes capitalistas para a formação para o mundo do trabalho e a adaptabilidade às transformações científico-tecnológicas.

Shiroma, Morais e Evangelista (2002) trazem ainda essas concepções como decorrentes do Relatório Delors, orientador das propostas da UNESCO, que “assinala três grandes desafios do século XXI: i) ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia ii) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e iii) viver democraticamente, ou seja, viver em sociedade” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002, p. 66). Para Leher (2002) isso decorre do capitalismo atual que é “justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente” e que nesse sentido os “problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador” (LEHER, 2002, p. 30).

Esses preceitos se orientam no sentido da aprendizagem ao longo da vida, na concepção dos organismos internacionais, que se expressam na formação dos trabalhadores qualificados técnica e profissionalmente, capazes de superar os desafios tecnológicos atuais, com valores humanistas e inclusivos, isto porque, como defende Canário (2003), esse conceito se articula à relação direta estabelecida entre educação e atividade econômica, no sentido da formação para a empregabilidade.

Esses conceitos são o que Ramos (2001) aponta como tendências que têm tomado as políticas de educação dos trabalhadores na atualidade. Esses conceitos traduzem a noção de competência, como aspecto de diferenciação e de adaptação dos indivíduos e atendem à lógica de tornar os sujeitos, além de empregáveis, resilientes a ocupações mais precárias. Contudo, para a educação integrada Ramos (2017) defende que a proposta, deve possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica e “sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2017, p. 20).

4.3 ANÁLISE DA CATEGORIA OPÇÃO FORMATIVA

Quanto a categoria **Opção Formativa**, buscamos sua definição considerando a análise do sentido que os documentos indicam para a formação para o trabalho, isto é, reforçando a perspectiva da integração ou, ao contrário, proporcionando a fragmentação. A formação fragmentada nos remete ao modo de produção capitalista que segrega a produção de conhecimentos entre os dirigentes e dirigidos, ou entre os que executam e os que concebem, esta se trata da educação dualista que dirige aos trabalhadores uma formação fragmentada com o objetivo de atender às demandas do mercado. Esta perspectiva de formação é muito presente na educação profissional historicamente falando dentro da formação social brasileira. Em contraposição, a formação integrada se relaciona a totalidade da formação do trabalhador, pressupondo o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. A integração articula o ensino médio a educação profissional, delineando, para Ramos (2008), a utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes

Diante do exposto, uma análise com base nos documentos aponta para a construção da opção de uma formação sustentada em fundamentos como autonomia, liderança, responsabilização. O curso de Agente Comunitário de Saúde do Campus de Rio Pomba reforça essa análise quando indica uma opção formativa, de modo a aumentar as capacidades de interação entre as equipes de saúde e as famílias/comunidade, de modo que a liderança dos futuros profissionais possa proporcionar a autonomia das pessoas e responsabilização coletiva na preservação da própria saúde (PPC2, 2009).

É preciso compreender os conceitos, especialmente, de autonomia, de liderança e de responsabilização, considerando a correlação de forças, as lutas sociais, os projetos em disputa no interior da sociedade, para a identificação das opções formativas apresentadas nos cursos Proeja integrado do IFSEMG. Isso porque, como conceitos polissêmicos, seus significados estão imersos nas perspectivas ideopolíticas que se confrontam em uma sociedade classista como a capitalista.

Dito isso, vale ressaltar que, embora conceitos como autonomia, liderança e responsabilização possam se constituir a partir de uma opção formativa integrada, que vincula conhecimento científico com a problematização da realidade, os documentos tendem a abordá-los, desde uma perspectiva de resiliência, de adaptação dos (as) trabalhadores (as), às exigências

da reestruturação produtiva. Significa dizer que a opção formativa dos cursos Proeja distancia-se de estabelecer uma relação entre teoria e prática integrada que proporcione uma práxis transformadora do sujeito, pela conscientização e crítica das contradições da totalidade social para converter-se em instrumentalização da força de trabalho.

Diante de proposições políticas e ideológicas que consolidam a hegemonia neoliberal na educação, a opção formativa dos cursos implica, invariavelmente, a inserção produtiva dos (as) trabalhadores (as), considerando sua ativa atuação na resolução pontual das demandas de mercado, e não na conscientização crítica das estruturas da sociedade capitalista. O curso de Agente Comunitário de Saúde do Campus de Rio Pomba busca fundamentar a formação nas formulações da pedagogia das competências sustentadas no Saber – ser/conviver, Saber – conhecer e Saber – fazer. Segundo Ramos (2009) essas formulações compõem um conjunto de novos significados, cumprindo um papel específico na representação dos processos de formação e comportamental dos trabalhadores na sociedade.

O curso de Comércio, também, do Campus Rio Pomba mantém a perspectiva de formação fragmentada, que visa atender a demandas particulares de mercado, sem vínculos com a conscientização crítica acerca da realidade social. Nesse sentido, indica as seguintes competências para o futuro profissional: *i-* aplicação de métodos de comercialização de bens e serviços; *ii-* efetuação do controle quantitativo e qualitativo de produtos; *iii-* coordenação da armazenagem no estabelecimento comercial; elaboração de planilha de custos; *iv-* verificação da demanda e comunicação de previsões aos fornecedores; *v-* operacionalização de planos de marketing e comunicação, logística, recursos humanos e comercialização. Além de uma formação restrita à execução de tarefas, ***espera-se, também, que o egresso se insira no mundo do trabalho, como empregador ou empregado, respeitando princípios de eficiência e ética nas relações profissionais, observando a legislação pertinente à sua área, bem como a sustentabilidade e a responsabilidade social empresarial e qualidade de vida no trabalho*** (PPC4, 2018, p.15).

Em suma, a opção formativa, expressa no curso de Comércio do Campus Rio Pomba, alinha-se a uma opção formativa fragmentada que alinha o futuro profissional às exigências próprias do mercado capitalista, em tempos de reestruturação produtiva como o empreendedorismo, a responsabilização, a empregabilidade.

Vale ressaltar que o PCC do Curso de Comércio de Rio Pomba descreve as atividades já registradas no Catálogo de cursos técnicos. Ou seja, estabelece-se, apenas, um processo de

reprodução sem nenhuma reflexão sobre uma formação que abranja uma formação omnilateral dos trabalhadores, por meio de práxis transformadora, por meio do trabalho como princípio educativo.

Ramos (2010) considera que a integração expressa uma concepção de formação humana que articule todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura no horizonte de uma formação politécnica e omnilateral. Para a autora, o trabalho, como princípio educativo, visa proporcionar aos sujeitos a “compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2010, p.69).

Nesse sentido, compreendemos que a opção formativa dos cursos Proeja integrado no IFSEMG se afasta da formação integrada, no sentido abordado por autores do campo crítico, pois o que indica haver é a visão capitalista de se propor para a formação dos trabalhadores, não, apenas, competências técnicas, mas, também, valores éticos políticos, que mantém a dominação.

Na análise dos PCCs dos cursos Proeja integrado dos diversos campi do IFSEMG, foi possível encontrar formulações que se aproximam de uma opção formativa integrada. No perfil profissional do egresso do Curso Técnico em Secretariado de Juiz de Fora abrange essa perspectiva, na medida em que visa abarcar uma formação humanística e integral do estudante, com vistas à atuação no mundo do trabalho e com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A opção da integração na formação evidencia-se nos seguintes propósitos gerais do curso: *conhecimentos resultantes da integração entre os saberes da formação geral e da formação como profissional de secretariado em nível técnico; capacidade para agir de forma colaborativa e proativa; e respeito às múltiplas formas de diversidade, sendo cidadão ético, crítico e propositivo em seu cotidiano. Deverá, ainda, estar preparado para atender aos requisitos técnicos necessários para atuação na área e para dar continuidade aos seus estudos se assim o escolher* (PPC7, 2022, p. 23).

Ao adotar as recomendações da Instrução Normativa n. 2, de 09 de setembro de 2019⁶⁶, do IFSEMG, o curso Técnico em Secretariado sinaliza para a integração. Contudo, em relação ao perfil dos egressos, também, há o registro de uma formação de trabalhadores (as)

⁶⁶ Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/politica-e-normas/instrucoes-normativas/in-02-2019-perfil-egresso-emi.pdf>

polivalentes, flexíveis, capazes de tomar decisões, frente às diversas situações do âmbito do trabalho (PPC7, 2022).

Embora importantes, cabe destacar que as referências à formação do “cidadão crítico” se ressentem de maior precisão na sua formulação. Isso porque a opção por uma formação integradora, conforme desenvolvida por Ramos (2009), postula um conceito de cidadania que se refere à apropriação e atuação na realidade, com vistas a transformá-la. Reconhecer que a formação integral envolve a superação de sua histórica vinculação com o mercado constitui-se central para a opção formativa de cursos integrados na educação de jovens e adultos.

4.4 ANÁLISE DA CATEGORIA DIMENSÃO POLÍTICA

A categoria **Dimensão política** diz respeito a intencionalidade expressa nos cursos Proeja integrado, considerando sua potencialidade em atender aos interesses de conformação ou de ruptura com a sociabilidade capitalista, proporcionando uma formação não apenas dos (as) trabalhadores (as), mas para trabalhadores (as). Isso requer analisar a relação dos PCCs dos cursos do IFSEMG.

Em termos da dimensão política das propostas dos cursos Proeja integrado, a intencionalidade central aponta para a formação para o trabalho simples, no sentido de atender a demandas específicas de mercado. O curso de Agente Comunitário de Saúde, viabilizado no campus Rio Pomba, expressa essa intencionalidade quando pretende viabilizar a formação para a ocupação de postos de trabalhos criados, visto que o serviço está em expansão em toda a região e que não há formação direcionada para esses profissionais (PPC2, 2009, p. 6)

Em que pese o PCC do curso de Agente Comunitário de Saúde do campus Rio Pomba destacar as definições da Política de Educação Profissional para a Saúde, a importância do papel do ACS na equipe de saúde e as mudanças nas práticas de saúde, o documento estabelece relações reduzidas entre a demanda social da região e as intencionalidades políticas de formação do (a) trabalhador (a), com base em uma visão humanista.

O PCC do curso de Agente Comunitário de Saúde do campus Rio busca qualificar jovens e adultos para atuarem em determinado ramo profissional. Com isso se afasta de uma

formação que busque romper com a formação dualista estruturante da formação dos trabalhadores.

Para Ramos (2007) formar, profissionalmente, não se restringe à preparação para o exercício do trabalho, mas a “compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (RAMOS, 2007, p. 5). Ciavatta (2005) defende que a formação integrada deve busca superar esse reducionismo da preparação para o trabalho, desobrigado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Ainda no que se refere à dimensão política presente nos cursos Proeja integrado do IFSEMG, as reduzidas relações com uma formação humanista resultam em uma incorporação de preceitos da reestruturação produtiva, demonstrando a aderência das propostas aos fundamentos empresariais hegemônicos da sociabilidade capitalista. O PPC do curso de Comércio do campus Rio Pomba confirma essa tendência, ao salientar como principal característica de sua concepção curricular a tentativa de agregar competências profissionais com as novas tecnologias, de forma a desenvolver a autonomia para enfrentar diferentes situações com criatividade e flexibilidade, requeridas em um mundo do trabalho competitivo, que absorve profissionais multifuncionais (PPC4, 2018, p.1).

Entendemos que a dimensão do curso, ao adotar a pedagogia das competências para formar o perfil dos trabalhadores, se aproxima da formação defendida pelo sistema capitalista, assumindo a intencionalidade registrada nas formulações de organismos internacionais como o Banco Mundial, consolidando conceitos da pedagogia das competências. A dimensão política das formulações propostas, orientadas pela perspectiva pedagogia das competências propagam, com entusiasmo, a necessidade de adaptação às inovações tecnológicas como “estratégia de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores” (ARAUJO, 2015, p. 4).

A dimensão política do Proeja integrado no IFSEMG conforma-se às intencionalidades da sociabilidade capitalista quando justificam propostas de cursos de formação para compensar eventuais déficits de aprendizagem adquiridos por trabalhadores (as) diante dos avanços e inovações tecnológicas. O curso Técnico em Secretariado do Campus de Juiz de Fora aponta como justificativa de sua existência as mudanças de cunho econômico, social, legal, trabalhista,

empresarial, fiscal, educacional e, em especial, alterações no cenário tecnológico, que implicam em uma reinvenção da atuação do profissional de secretariado. Ramos (2001) observa que, para a população adulta, a perspectiva da empregabilidade se processa como educação permanente, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho. Entendemos, assim, que a concepção política do curso se afasta de uma dimensão que busque ofertar uma educação integral, emancipatória. O que se mantém é a perspectiva de uma educação dualista.

As mudanças sociais, ambientais, profissionais, tecnológicas foram ressaltadas, também, para justificar o curso de Orientação Comunitária no Campus Muriaé. Decorrente dessas mudanças pretende integrar a escola e a comunidade de forma ativa e participativa, pois promoverá ações conjuntas de pesquisa e extensão, visando à melhoria de vida dos muriaeenses (PPC5, 2017, p. 8).

Atender à cidade em suas diversas demandas se relaciona com a dimensão política de uma proposta emancipatória de cursos Proeja. No entanto, é importante que essa expressão local/regional dos cursos viabilize a formação dos trabalhadores, de modo a entenderem seu lugar na sociedade de classes. Ramos (2001, p. 17) considera que a educação e a formação profissional devem visar à promoção e “possibilidade de homens e mulheres, desenvolverem-se e apropriarem-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização”. Nesses moldes é que poderia haver o rompimento da dualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi estudar e analisar a implementação dos cursos Proeja técnico integrado de nível médio no IFSEMG. Com base no que pudemos estudar, até aqui, acreditamos que a pesquisa tenha demonstrado as contradições da proposição de uma educação integrada para jovens e adultos, no contexto da correlação de forças e dos projetos antagônicos inerentes ao capitalismo, dentro da sociedade de classes e de disputas hegemônicas.

Contradições essas que foram a geratriz de nossa premissa inicial, qual seja a concepção da proposta de formação integrada nos cursos Proeja do IFSEMG, enquanto proposta emancipatória, ou não, para os trabalhadores. Nessa perspectiva a questão que norteou essa pesquisa foi: Quais os desafios e as perspectivas de implementação da proposta de formação ampla e integrada do trabalhador, por meio dos cursos ProEJA, no Instituto Federal (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais?

Em decorrência dessa questão norteadora buscamos três objetivos: i) Compreender as possibilidades que um curso integrado na modalidade de educação de jovens e adultos propõe para a formação profissional do trabalhador; ii) estudar como se deu a implementação dos cursos ProEJA nos campi do IFSEMG no que se refere a formação profissional integrada do trabalhador; iii) analisar o processo de implantação dos cursos ProEJA em termos do proposto e do praticado.

Por meio da formação social brasileira, buscando o contexto histórico da implementação das políticas de educação profissional e da EJA, e em busca de alcançar as respostas para essas questões, partimos da análise histórica da formação de jovens e adultos, desde a ditadura empresarial militar, até os dias atuais, e a partir da contextualização ideopolítica de cada momento pudemos compreender o lugar dessa formação dentro da sociedade brasileira.

Pudemos ver que aos trabalhadores é reservada uma educação fragmentada, compensatória, aligeirada e voltada ao atendimento do mercado, fundamentada na teoria do capital humano. A partir da historicidade das escolas técnicas, também, nos foi revelada que a formação técnico profissional se pautava em uma educação destinada a formar trabalhadores específicos para atendimento do mercado e que não podiam esperar a conclusão de um nível superior, buscando assim uma profissão imediata. E foi a partir dessas escolas técnicas que a Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional se consolidou.

Vimos, também, que com a consolidação neoliberal no país, a partir da década de 1990, a formação profissional fragmentada, tecnicista e voltada ao atendimento do mercado se consolidou com o decreto 2.208/97, como meio de concretizar as reformas educacionais que expressavam os pressupostos da lógica neoliberal, que, dentre outros, consolidavam a relação educação/emprego e produtividade.

Em 2004, as discussões de educadores progressistas levaram à edição do decreto 5.154/04 que permitiu a integração entre educação básica e educação profissional. Com a consolidação dessa modalidade, em 2005 foi lançado o Proeja, programa que tem como proposta a educação integrada entre formação básica e profissional, no âmbito da educação de jovens e adultos. A educação integrada, fundamentada na formação politécnica compreende a ideia da formação humana integral.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, esses já nasceram com a obrigatoriedade legal de ofertar estes cursos Proeja e com percentual mínimo de 10% de suas vagas, o que entendemos como indicativo do caráter aligeirado, em que foi implantada essa modalidade nessas instituições que, historicamente, não atendiam a esse público.

Em nosso trabalho, por meio de análise documental e com o apoio de categorias que utilizamos para buscar compreender a nossa questão de pesquisa concluímos que os cursos Proeja do IFSEMG, ainda estão muito aquém da oferta de uma formação integrada aos trabalhadores. Compreendemos ainda que a possibilidade de uma formação integrada e politécnica aos trabalhadores possibilita a busca pela emancipação e pela formação humanística omnilateral e que em que pese os cursos Proeja do IFSEMG, apresentarem-se como cursos integrados, esses, na prática, acabam apresentando incoerências nessa construção.

De acordo com o que apreendemos dos documentos, os cursos apresentam proposta de formação voltada à certificação, processo esse que caminha, no sentido do atendimento aligeirado das exigências do mercado. Ao mesmo tempo, os cursos Proeja não conseguem ofertar uma relação entre teoria e prática integrada. Isso implica, a não proposição de uma práxis transformadora, e, sim, de uma instrumentalização da força de trabalho, visto a intencionalidade da proposta sinalizar a formação para o trabalho simples.

Os documentos ainda apresentaram as contradições de concretização de um projeto integrado, já que, também, identificamos, ao longo desses documentos, proposições que se relacionam a uma formação integrada. Contudo, essas proposições não se substancializam. Essas contradições podem expressar a pouca experiência com o público de jovens e adultos, o

histórico tecnicista das escolas que originaram o IF, bem como a complexidade da oferta de uma educação politécnica para trabalhadores que buscam a formação técnica pelo imediatismo, em busca da empregabilidade. Todas essas contradições expressam, portanto, a sociedade de classes, do modo de produção capitalista que pela divisão social do trabalho se concretiza na educação dualista, e como, por meio da ideologia, a classe dominante consegue expressar nas políticas públicas, inclusive as educacionais, seus interesses hegemônicos.

Historicamente, os Institutos Federais se originaram em uma perspectiva de formação assistencialista e, posteriormente, uma formação tecnicista. Porém, em seus 15 anos de existência tem buscado, com base em seus documentos institucionais, caminhar no sentido de uma educação politécnica em relação aos cursos integrados.

Nessa perspectiva, vimos que os documentos dos cursos Proeja, mais recentes, coadunados a Instrução Normativa nº 2 de 09/2019 do IFSEMG, estão buscando compreender melhor o sentido da integração nos moldes de uma educação progressista, visto seus PPCs apresentarem como perfil profissional uma formação humanística e integral do estudante, com vistas à atuação no mundo do trabalho e com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além de projetos integradores. Isso evidencia a perspectiva de que a entrada do público de jovens e adultos na Instituição, bem como a instrumentalização de uma formação integrada aos trabalhadores ocorreu de maneira célere, sem espaço para muitas discussões. E que essas discussões, como vimos na IN de 2019, vem tomando lugar e espaço na Instituição.

Entendemos, assim, em que pese à conclusão da pesquisa, as perspectivas de uma formação integrada no IFSEMG, se mantêm em uma proposta promissora que, vindo a reestruturar-se, pode apresentar muitas possibilidades aos jovens e adultos trabalhadores. Acreditamos na proposta do Proeja integrado no IFSEMG, assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem a proposta da integração como travessia para a formação em direção ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional. Acreditamos, ainda, na consolidação desta proposta como o “inédito viável” na perspectiva freireana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Telma. Currículo e Interdisciplinaridade no Projeto Político pedagógico do Proeja. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 1, p. 224 - 249, jan/abr 2018.

ALVES, Giovanni. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. **Blog da Boitempo**. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/#prettyPhoto/0/>). Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. **Educação & Sociedade**, ano VIII, n. 25, p. 5-10, dez. 1986.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In: La Ciudadania Negada*. Políticas de Exclución en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: Colección Reestruct. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. 2002, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2002, p.1-13.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho. Educação Supletiva E Ensino Supletivo Como Política Nacional: nas trilhas da história da Educação de Adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 8, n. 16, p. 69-100. Jul/dez 2015.

ARAÚJO, Alexandre Viana. "Política pública para a juventude: analisando o processo de construção no Brasil". *In: IV CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*. Porto, 14 a 16 de abril de 2014. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza**. Washington, DC: BIRD, 1990.

BARROS, Albani de; BARBOSA, Maria Lucilene; ALVES, Bianca Gomes. Refletindo sobre o Welfare State e a crise estrutural do capital. **Caderno de Graduação - Ciências humanas e sociais**. Unit Alagoas, v. 2, n.1, p. 87-102, 2014.

BARROS, Jessika Matos Paes de. **Retratos de uma realidade social**: trajetórias escolares e profissionais de jovens e adultos trabalhadores diplomados no PROEJA. 2016. 404 f. Tese (Doutorado em Formação de Adultos). Universidade de Lisboa, 2016.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEO, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: Lições da História. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.24-46, 2017.

BRASIL. Decreto lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Brasília**, Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.379%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201967.&text=Prov%C3%AA%20s%C3%B4bre%20a%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20funcional,Art. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, de 12 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 75.081 de 12 de dezembro de 1974. **Brasília**, Distrito Federal, 13 dez. 1974. p. 14305.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. **Brasília**, Distrito Federal, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR**: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 2001

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. **Brasília**, Distrito Federal, 27 de jun. 2005. p. 4.

BRASIL. Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007. **Brasília**, Distrito Federal, 24 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada pública MEC/SETEC/ DPAI/DDPE** (para credenciamento de instituições gestoras do Projeto Escola de Fábrica). Brasília, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ChamadaPublica.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11184 de 07 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF, 10 out. 2005.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Escola de Fábrica**. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Projeto do Projovem**. Brasília. 2006.

BRASIL. **Documento Base**. Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. EDITAL PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006. **Instruções para Apresentação de Projetos do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos** – PROEJA-CAPES/SETEC. Brasília, 3, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008 a**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo para a educação profissional e tecnológica**: Concepções e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 18/2008**. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do PROJOVEM Urbano. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. **Projeto Pedagógico Integrado**. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Relatório de Gestão: 2008-2010**. Secretaria Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 01 mar.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Trabalho. **Guia de orientação, Proep**. Brasília: Ministério da Educação e Trabalho, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 24 de jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Brasília**, Distrito Federal. 13 de julho de 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004. **Brasília**, Distrito Federal.23 de julho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Fevereiro, 2024. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em 15 de março de 2024.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira.** [recurso digital] / Armando Boito Júnior. Coleção Párias Ideias: Orgs. Antônio Camêlo; Virgínio Gouveia. – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. Jaqueline Ventura 43 de uma política. In: (Org.) **Formação e situações de trabalho.** Porto/Portugal: Porto, p. 189 – 207, 2003.

CARAYON, Elza Marie Petruceli. **A educação para o trabalho no ensino de 1º grau - em busca da sua gênese.** 1987.361 f. Dissertação (Mestrado em Educação), FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, FGV/IESAE. 1987.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique Moraes; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A Educação Profissional Na Agenda Do Lulismo: Visibilidade E Limitações De Interesses Corporativos. **Temáticas**, Campinas, v. 53, n. 27, p. 105-138, fev./jun. 2019.

CASTRO, Eunice; MORAES, Lélia Cristina Silveira. **Proeja – Escolarização e Profissionalização de Jovens e Adultos: Garantia De Direitos E Inclusão Social?** Projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA. Imperatriz, MA, 2016.

CAVALCANTE, Joel Junior. **A Inserção Social Dos Estudantes Egressos Do Instituto Federal Do Paraná (Ifpr) E A Nova Institucionalidade Da Educação Profissional E Tecnológica (Ept) No Brasil.** 2021.210 f. Tese (Doutorado em Educação). UFMS, 2021.

CAVALCANTE, Joel Junior. Os desafios internos e externos para a expansão dos Institutos Federais (IFs) enquanto política educacional: uma pesquisa de egressos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 598-614, 2022.

CICHACZEWSKI, João Carlos; CASTRO, Clóves Alexandre. A educação profissional no Brasil: relações entre o capital, o estado e a política pública. **Metodologias e Aprendizado**. v.1, p. 30-42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1102>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria. ESTUDOS COMPARADOS: SUA EPISTEMOLOGIA E SUA HISTORICIDADE. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

_____. A Formação Integrada A Escola E O Trabalho Como Lugares De Memória E De Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p.1-20, 2005.

COSTA, Aurea de Carvalho. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - vol. 8, n. 14, jan.-jun.-2000 e n. 15, jul.-dez.-2000, p. 8-14.

COSTA, Claudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021. 202 p.

COSTA, Nara Soares. **“EU LEMBRO COMO SE FOSSE HOJE”**: memórias do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde - PROEJA, do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, 2021(b).

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração**: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina. 2015. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. **A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro**. In: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 322 p

COSTA, Igor de Oliveira; OLIVEIRA, João Leandro Cássio de; CARVALHO, João Francisco Sarno. O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: O CASO DO IFNMG. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.54, 2016.p.111-124.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1983.293 p.

O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo/Brasília: Editora de UNESP/FLACSO, 1ª ed. 2000. 270 p.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges. **O Financiamento Da Eja No Fundeb**: A Política Que Reiterou A Negação Do Direito. O preprint não foi submetido para publicação. 2021.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora,1986. 135 p.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara - Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face Às Políticas Públicas Recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p.21-30, out./dez. 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil do período de 1985/1999**. 2000.321f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC,São Paulo, 2000.

_____. Notas Sobre A Redefinição Da Identidade E Das Políticas Públicas De Educação De Jovens E Adultos No Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões Da Educação De Jovens E Adultos No Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p.58-77, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Eliane Ribeiro; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, UNESCO. 2008.

DOSSIE EJA 2022 - **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Movimento pela base. Ação educativa, Cenpec, Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.107p.

ESPÍNDOLA, Célio Alves. Ressignificando a alfabetização de jovens e adultos no Brasil a partir dos movimentos sociais do campo. **Revista da Faced**, Salvador, n.10, p. 49-59. 2006.

FAVERO, Osmar. Ensino Supletivo e educação popular. *In*: CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1, 1981, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Cortez, 1981, p. 284-295.

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1995. 200 p.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo, Globo, 2006. 505 p.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lediane Fani. **CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**: Concepções De Alunos E Professores Sobre Projeto Integrador. Editora Unijuí. Ano 36. N.113, Jan./Abr 2021.p.413-432.

FERRETI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores. Diferentes olhares sob as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. *In*: **Capitalismo, trabalho e educação** / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 3. ed. - Campinas. SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005 (Coleção educação contemporânea).

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **Institutos Federais de Educação Ciência e tecnologia**: contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos institutos federais. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Unisinos, 2019.

FREIRE, Paulo. "**Não há educação neutra**". O Jornal, Lisboa, 2 maio 1977. Entrevista concedida a autor desconhecido.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.63p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: _____ (Org). **Educação e Crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.232 p.

_____. A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. *In*: Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.231p.

FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **Educação, Crise do Trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 13, n.20, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez.p.7-26, 2015.

_____. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas. **Holos**, Natal, v. 6, n. 32, p.56-70, 2016.

_____. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento** / Gaudêncio Frigotto (org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 322 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica No Brasil Na Década De 1990: Subordinação Ativa E Consentida À Lógica Do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade** - Edição Especial, Campinas – SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005(b). 176 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 176 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. SP, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Qualificação profissional, emprego e renda: relacionando pesquisa e extensão. *In*: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 322 p.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Fórum de EJA do Brasil**, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2241>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GRABOWSKI, Gabriel. ‘**Toda a história da educação brasileira é uma relação promíscua entre privado e público, entre pago e gratuito**’. Entrevista concedida a Cátia Guimarães - EPSJV/Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/toda-a-historia-da-educacao-brasileira-e-uma-relacao-promiscua-entre-privado-e>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v.2. 293p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 3. 216p.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: **Capitalismo, trabalho e educação** / LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.) 3. ed. - Campinas. SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). 173 p.

GERMANO, José Willington. O Discurso Político Sobre a Educação no Brasil Autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008

_____. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 304 p.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 331-364, maio-ago. 2011.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. Editora Cortez, São Paulo, 2012, 129 p.

GUEDES, Thais. **As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente**: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, Campus Florianópolis, em análise. 170p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2016

HADDAD, Sergio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Tendências Atuais Na Educação De Jovens E Adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 56, p 2-12, out./dez. 1992.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova ldb. **Ação Educativa**, São Paulo, n.65, p.1-18, abr. 1997.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.197-211, maio/ago. 2007.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-397, maio/ago. 2009.

_____. HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In: Formação e Prática na formação de Jovens e Adultos*. Catelli Jr. Roberto. São Paulo. Ação Educativa, 2017. p. 25-42.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos — 1985/1994**. São Paulo: CEDI/Ação Educativa. 1994.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, mai/jun./jul/ago. 2000, p.108-194.

_____. Aprendizagem De Jovens E Adultos avaliação da década da educação para todos. São Paulo, **Em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p.29-40, 2000b.

_____. Transformações Nas Políticas De Educação De Jovens E Adultos No Brasil No Início Do Terceiro Milênio: Uma Análise Das Agendas Nacional E Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O PROEJA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017). **HOLOS**, Ano 34, v. 03. p. 289-302, 2018.

HORA, Lícia Cristina Araújo da. A Formação De Jovens E Adultos Trabalhadores Sob Controle Dos Empresários: **O Caso Do Proeja No Maranhão**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014.p.129-147.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Proposta para Constituição do “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” DO SUDESTE DE MINAS GERAIS IFET– SEMG (PC, 2008). Barbacena, 2008. 36 p.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – Estatuto do IFSEMG. Juiz de Fora, 2018. 28 p.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2021-2025). Juiz de Fora, 2021, 251p.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Secretariado**. Juiz de Fora, 2009. 71p. (PPC1)

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Agente Comunitário de Saúde**, 2009. 42p. (PPC2)

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Orientação Comunitária**. Muriaé, 2012. 7p. (PPC3).

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Comércio**, 2018, Rio Pomba. 84 p. (PPC4).

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Orientação Comunitária**. Muriaé, 2017. 79p. (PPC5).

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Infraestrutura Escolar**. Santos Dumont, 2020. 105p. (PPC6).

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Secretariado**. Juiz de Fora, 2022. 125 p. (PPC7).

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Resolução CEPE nº 03, de 19.01.2023**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Integração na Criação e Reestruturação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa nº 02, de 09 de setembro de 2019**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/politica-e-normas/instrucoes-normativas/in-02-2019-perfil-egresso-emi.pdf>. Acesso em 05 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa nº 02, de 09 de setembro de 2019**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/politica-e-normas/instrucoes-normativas/in-02-2019-perfil-egresso-emi.pdf>. Acesso em 05 Jan. 2024.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação profissional e proeja: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 125-142, set. 2012.

KINZO, Maria Dálva G. A Democratização Brasileira Um Balanço Do Processo Político Desde A Transição. São Paulo, **Em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p.3-12, 2001.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo. Cortez. 1997. 168 p.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, 173 p.

_____. A Educação Profissional Nos Anos 2000: A Dimensão Subordinada Das Políticas De Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito a Educação Básica para jovens e adultos da Modalidade EJA no Brasil**. 1ª ed. Editora CRV. Curitiba PR. 2013.355 p.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro 1,2002. p.19-30.

LEHER, Roberto. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. *In*: **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. PAIUDO, Conceição (Org.). Pelotas: UFPel, 2014. 205 p.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (org.). **Dicionário gramsciano 1926-1937**. 1. ed. Ed. Boitempo, 2017, 831 p.

LIMA, Marcelo. **Trabalho e educação no Brasil**. Editora CRV, Curitiba, 2016. 128 p.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985)**: Um Espaço De Disputas. 2010.367 f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade Federal Fluminense, 2010.

MACIEL, Samanta Lopes. **A Política De Educação Profissional Do Governo Dilma: O Direito À Educação No Contexto Da Expansão Da Rede Federal De Educação Profissional E Do Pronatec**. 2016.256f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. e colaboradores. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 80-95

MACHADO, Maria Margarida e GARCIA, Lênin Tomazett Garcia. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p.45-64,2013.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século xxi – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaina Aparecida De Mattos. Movimento Social E Educação: O Caso Do Fórum Nacional Em Defesa Da Escola Pública: Um Movimento? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. **Anais** [...]. Curitiba: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR – PR.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: Neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020. 285 p.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; PEREIRA, Ulisséia Ávila Pereira; SILVA, Nina Maria da Guia de Sousa. A Formação Do Licenciando Nos Institutos Federais Do Nordeste E O Ensino Médio Integrado À Educação Profissional. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 29, p.174-191. 2018.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da Aparentagem Estatal: Novas Estratégias de Legitimação Social. *In*: **A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org). São Paulo: Xama, 2005, 296 p.

MEZAROBBA, Glenda. **Um acerto de contas com o futuro** – A anistia e suas consequência – Um estudo do caso brasileiro. 2003,213f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) USP, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, 125 p.

MIRANDA, Paula Reis de. **“O PROEJA vai fazer falta”**: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de Matemática. 2015. 267f. Tese (Doutorado em educação). UFMG, 2015.

MIRON, Keren Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. **Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização.** *EJA em Debate*. Ano 10, n. 17, jan./jun. 2021.p.31-48.

MORENO, Sandra Antonielle Garcês. **PROEJA: entre currículos e identidades.** 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). UFMA, 2012.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da Mota; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica E Educação Profissional: Dualidade Histórica E Perspectivas De Integração. **Holos**, Ano 23, v. 2, Natal, p. 4-30, 2007.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1, p.5-26, 2017.

_____. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *In: Boletim* **16**, set. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/rquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

_____. BENACHIO, Eliseu Costacurta. Reforma Do Ensino Médio: Subordinação Da Formação Da Classe Trabalhadora Ao Mercado De Trabalho Periférico. **Trabalho necessário**, v.19, n. 39, (maio-agosto), p.163-187. 2021.

MULLER, Angélica. **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena política (1969-1979)**, 2010,138f. Tese (Doutorado em História Social). USP, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e SANTANNA, Ronaldo. *In: A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.* NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org). São Paulo: Xama, 2005, 296 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma trajetória de dualidade e exclusão**, **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 1, n. 3, p.166-276, dezembro, 2015.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio. /ago. 2012

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004,162p.

OLIVEIRA, Ramom. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil - anos 90**: subordinação e retrocesso educacional. 2001. 349 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

OLIVEIRA, Brasilina Elisete Reis de. **De ginásio Agrícola à Instituição de Ensino Superior**. O caso do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Rio Pomba-MG.2010, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2010.

_____. A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na educação profissional brasileira. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 5, p. 121-130,2008.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a Educação Profissional no Brasil**. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia e a educação integrada. Edição ampliada e atualizada. 2. ed. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021, 177 p.

OTRANTO, Celia Regina. CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro. Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, Elieser. **OS INSTITUTOS FEDERAIS: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal. Editora do IFRN, 2010. 28p.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011,122p.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015, 70p.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes - Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. 2005, 480f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos – 4 ed.** São Paulo: Edições Loyola, 1987. 186 p.

PINA, Fabiana. **O Acordo Mec-Usaid: ações e reações (1966-1968)**, 2011, 187f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista, 2011.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional Em Defesa Da Escola Pública E O Princípio De Gestão Democrática Na Constituição Federal De 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

RAMOS, Marise. **A educação dos trabalhadores e a utopia da plena formação humana**. Texto produzido para a Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores, tendo como base a obra da mesma autora: A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação. São Paulo, Cortez Editora, 2001.p.11-26.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

_____. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.p.1-30.

_____. Currículo Integrado. *In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde*.2ª ed. Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima (Orgs). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**. v.35, n.1.jan-abril 2010, p.65-86.

_____. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 1, n. 1, 2017.p.27-49.

_____. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 16, n. 34, jan./abr. 2022.p. 71-88.

RAMOS, Marise. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do sistema único de saúde: fundamentos e contradições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009.

RAMONET, Inácio. O pensamento único e os regimes globalitários. *In: FIORI, José Carvalho; LOURENÇO, Marta SKinner; NORONHA, J. C. Globalização: o fato e o mito*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, 239 p.

REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional estatista. *In: CINQUENTA ANOS DEPOIS: A ditadura que mudou o Brasil 50 anos do golpe de 1964*. REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 2014, 165 p.

REIS, Valdeci; GELSLEICHTER Meimilany; ALVES, Emilaura. Narrativas juvenis: dilemas, tensões e desafios em torno das novas configurações do mundo do trabalho. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, set/dez.2017. p.41-63.

RIDENTI, Marcelo. As oposições à ditadura: resistência e integração. *In: Cinquenta Anos Depois: A ditadura que mudou o Brasil 50 anos do golpe de 1964*. REIS, Daniel Aarão;

RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 2014, p.165.

RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, Maria Emilia Lage Fernandes. Formação De Jovens E Adultos Trabalhadores No Brasil: Marcas Da Exclusão Na Sociedade Capitalista. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.19, n. 40, p.75-101, 2021.

RODRIGUES, Maria Emilia De Castro; MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **RBPAAE**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes Rodrigues; JURGENFELD, Vanessa Follmann. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 2 (66), p. 393-420, maio-agosto 2019.

RODRIGUES, Rubens Luiz; SOLANO, Cleonice Halfeld; SILVA, Ana Carolina Brugger; COSTA, Amanda Cristina Bastos; AMBRÓSIO Ivone Ribera. Cidadania, neoliberalismo e educação de jovens e na política brasileira. **Revista Agência Social**, Campos, UENF, v. 10, n. 1, p.147-160, 2016.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. , 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 142p.

Rummert, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005.

_____. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 2, p. 35-50. 2007.

_____. A educação de jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da pedagogia do medo. **Educação**, v.42, n 3, p. 387–395, 2019.

_____. Novos projetos e velhas disputas no cenário da educação da classe trabalhadora brasileira. *In:* (Orgs.) BONFIM, Maria Inês, RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira**. Editora CRV. Curitiba, 2017, 166p.

_____; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores 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, set./dez. 2010.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, v, 23, n. 29, p. 29-45, 2007.

_____ ; GASPAR, L. Projovem Urbano. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 397-424, 29 dez. 2017.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline. 2015. EDITORIAL. **Revista Trabalho Necessário**, v.13, n 21, 2015. p 1-3.

SABBI, Volmir. A influência do banco mundial e do BID através do Proep na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (IX ANPED Sul)*, Caxias do Sul. **Anais [...]**. 2012.

SALLUM JUNIOR, Brasílio. Crise Política E Impeachment. **Novos estud.** CEBRAP. São Paulo, v.35, n.2, p.183-203, Julho, 2016.

SANTOS, Danielle Barbosa. **Trabalho e educação: a formação profissional tecnológica e a empregabilidade**, 2013.143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. A Qualificação Profissional Como Instrumento De Regulação Social: Do Planfor Ao Pnq. GT09 -Trabalho e Educação. *In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.* **Anais [...]**. 2004.

SANTOS, Jordana De Souza. A Repressão Ao Movimento Estudantil Na Ditadura Militar. **Aurora**, Perdizes, ano III, n. 5, p.101-108, dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5 ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.153p.

_____. O Choque Teórico da Politecnicidade - **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. O legado educacional no regime militar – **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p.291 -312, set-dez 2008.

_____. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação - **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6ª ed.. Campinas, SP. Autores associados. 2021, 528 p.

SERRAO, Luís Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem**. 2014. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. 136 p.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Brasília, DF: Editora do IFRN, 2009, 74 p.

SILVA, Lucilia Carvalho. O Trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para debate. *In*: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, 230 p.

SILVA, Adriano Larentes. O Proeja nos Institutos Federais: Desafios Atuais. **Ensino em Foco**, Salvador, v.1, n.1, p. 1-15, 2018.

SILVA, Ana Carolina Brugger. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a educação de jovens e adultos: o caso do Proeja**, 2015.193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Maria Izabel Costa Da. **Pronatec E As Artes De Governar: Capturas E Apropriações Em Uma Escola Federal Do Espírito Santo**, 2015.241f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015b.

SILVA, Michel Goulart da. Educação Profissional, Capital e Força de Trabalho no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p.283-289, 31 dez. 2015.

SILVA, Fernanda Pereira da; BARROS, Yara Silvy Albuquerque Pires. **Currículo integrado e inclusão de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva do proeja**: entre o prescrito e o feito. A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional. Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – Campus Natal Central - IFRN. p. 1-12.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. Educação e Políticas Públicas. Leis da Educação. *In*: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. **Anais [...]**. 2020.

SOUZA, Aracele Maria; FERREIRA, Jane; VIANA, Luiz Augusto Ferreira de Campos. Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia na modalidade remota, reinventando a maneira de estudar e superando os novos desafios. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, 2022.p.1-10.

TATAGIBA, Luciana. 1984,1992, 2013. Sobre ciclos de protestos e democracia no Brasil. **Política e Sociedade**. Florianópolis, v.13, n. 28, p.35-62, set-dez 2014.
UNE. **História da UNE**. Disponível em: <https://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>. Acesso em: 25 nov.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CONSELHO SUPERIOR. **Resolução n. 01, de 29 de fevereiro de 2008**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/resolucoes/consulta-as-resolucoes/resolucoes-texto-original/resolucoes-2003-2013/2008-3/>. Acesso em: 06 set. 2023.

VARGAS, Sonia Maria de, (1984). **A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-1979**, 1984.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/Rio de Janeiro, 1984.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; AMORIM, Mário Lopes. A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: O Pne e o Pronatec. *In*: III Colóquio Nacional – Eixo Temático I – Políticas em educação profissional. **Anais [...]**. 2015.

VENTURA, Jaqueline P. "Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos." **EJA trabalhadores**, Rio de Janeiro (2001). Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 12/08/2023

_____. **O Planfor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A subalternidade reiterada**, 2001.178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em Disputa na Contemporaneidade Brasileira, 2008.302 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2008.

_____; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, p. 80-97, jan./jun. 2020.

VENTURA, Jaqueline P; LESSA, Ludmila Lustosa; SOUZA, Samantha Castro Vieira. O Pronatec e a (con) formação do trabalhador: a privatização da educação profissional e o rebaixamento da formação humana. *In*: (Org.) BONFIM, Maria Inês, RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira**. Curitiba: Editora CRV. 2017, 166 p.

_____. Pronatec: Ampliação Das Ações Fragmentárias e Intensificação da Privatização Da Formação Do Trabalhador. **Revista Trabalho necessário**, Niterói, ano 16, n. 30, p.156-182, 2018.

VERISSIMO, Marcos Paulo. A Constituição De 1988, Vinte Anos Depois: Suprema Corte E Ativismo Judicial “À Brasileira”. **Revista Direito Gv**, São Paulo, v. 4, n.2, p. 407-440, Jul-Dez. 2008.

VERSIANI, Maria Helena. Uma República Na Constituinte (1985-1988). **Revista Brasileira De História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 233-252, 2010.