

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS¹

Bruno Miranda Neves

Mestre/Prefeitura de Nova Iguaçu, RJ e Instituto de Aplicação da UERJ
bmirandaneves@yahoo.com.br

RESUMO

A necessidade de enfrentar o desemprego e os baixos índices educacionais da juventude fez o Governo Federal brasileiro mobilizar um conjunto de ações para aumentar as oportunidades educativas e de obtenção de emprego. Dentre as ações do Governo para combater essa situação, se destacam aquelas relacionadas com o entrelaçamento da educação básica com a educação profissional, tal como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Neste texto, buscamos indicar alguns entendimentos sobre os objetivos deste programa tomando como referências algumas dissertações que o estudaram.

Palavras-chave: PROEJA. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

55
.....

ABSTRACT

The urge to deal with unemployment and low education rate in youth has impelled the Federal Government to mobilize a set of actions in order to raise educational and employment opportunities. Among the actions of the government to fight such situation, we highlight those that intertwine basic education with professional education, such as the National Program for Integration of Professional and Basic Education for young people and adults (PROEJA), developed by the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education. In the present article, we seek to point out some interpretations regarding the objectives of this program, taking as reference some papers that have examined it.

Keywords: PROEJA. Professional Education. Education for young people and adults.

¹ O texto submetido foi a base para comunicação científica no Second ISA Forum, realizado em Buenos Aires em 2012.

Introdução

Neste trabalho procuramos expor algumas considerações sobre o PROEJA, a partir de uma revisão de literatura de dissertações de mestrado (GALINDO, 2010; GOI, 2009; GOTARDO, 2009; RODRIGUES, 2009; LEITE, 2009; NASCIMENTO, 2009) que o investigaram. O Programa foi instituído pelo Decreto n.º 5.478/2005 (BRASIL, 2005), tendo seu escopo alterado pelo Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006). Este último Decreto possibilitou a oferta de cursos deste Programa não só pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mas também pelos sistemas públicos estaduais e municipais e, pelo “Sistema S”. A ação educativa no âmbito do PROEJA pode ocorrer na forma de formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No primeiro caso, os cursos têm carga horária mínima de 1.400 horas, das quais, no mínimo, 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. Sendo que a carga horária mínima da formação específica deve atender àquela estabelecida para a respectiva habilitação (BRASIL, 2006, Art. 3º).

Na atualidade, trabalhadores jovens e adultos vêm se mobilizando e alimentando esperanças de inclusão na sociedade. Essas lutas devem-se, em grande medida, ao fato de os jovens oriundos das classes subalternas sentirem de maneira acentuada as mazelas do modo de produção capitalista, tais como: maior número de mortes por causas violentas; maiores níveis de desemprego etc. Confirmando a caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional vinculada à dramática situação dos setores mais pauperizados da classe trabalhadora, conforme aponta Ventura (2008, p. 155-156):

De uma maneira geral, podemos dizer que a EJA tem sido historicamente aquela educação direcionada para a parcela da classe trabalhadora que no interior das relações capitalistas de produção são as mais expropriadas pelo capital dos meios de produção tanto materiais quanto simbólicos.

Entender a relação entre a política pública de trabalho e renda e as políticas para a Educação Básica e Educação Profissional direcionadas à população entre 18 e 29 anos é o marco geral para compreender por que o poder público se esforça em justificar o desemprego pela falta de qualificação dos trabalhadores. A análise desta relação, certamente, nos permite compreender também por que as políticas de inclusão de jovens buscam integrar a Educação Básica com a Educação Profissional (SOUZA,

2011). Uma das questões que emergem desta análise é: a formação para o trabalho contida nas políticas de inclusão de jovens, de fato, garante-lhes a aquisição e permanência no emprego? Em que aspecto a ampliação das oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram oportunidade de estudos na idade regular se articula com as políticas de inclusão de jovens? Como explica Souza (2011a, p. 29),

as políticas públicas de Educação Profissional são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagonicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Assim, a Educação Profissional tem respondido, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra-hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora.

Entendemos que o PROEJA tem como preocupação as possibilidades de conflitos engendrados pelas diferentes formas de exclusão e a prioridade atribuída à educação como elemento impeditivo de rupturas dos laços sociais, defendendo o direito à “educação ao longo de toda vida” como uma perspectiva capaz de fortalecer os vínculos sociais e de participação no mundo contemporâneo através da aquisição de competências como “saber, saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser” (DELORS, 1998, p. 107).

Ainda que, no Brasil, os governos tentem apresentar como consensual a elevação da escolaridade básica da população, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma política massiva de formação e qualificação profissional, a realidade demonstra que, no processo de distribuição desigual e diferenciada de educação [básica], “o disciplinamento do produtor/consumidor” feito na Educação Básica para os trabalhadores que desenvolvem ou desenvolverão o trabalho simples em condições precárias prescinde do “desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente” (KUENZER, 2007, p. 495).

Marcos conceituais

As crises capitalistas da década de 1970 trouxeram à tona elementos que permitiram a confirmação da tese marxiana da queda tendencial da taxa lucro como inerente ao desenvolvimento do sociometabolismo do capital. Sob a avassaladora pressão da crise estrutural do capital, até mesmo as

tímidas conquistas e concessões alcançadas no pós-guerra tiveram que ser atacadas, colocando em crise de legitimidade a própria mediação política da dominação de classe, que foram hegemônicas no ciclo expansionista da economia regulado pelo keynesianismo. Com a recessão econômica, a tônica neoliberal passou a ser praticada como orientadora das práticas políticas dos partidos conservadores e progressistas, só sendo inteligível como “manifestação da crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 26).

O mesmo autor sugere que a novidade histórica da atual crise reside: em seu caráter universal; em seu alcance global; em sua extensão permanente no tempo; e, no fato de, seu modo de desdobramento ser rastejante, pois as medidas para solucionar as crises específicas são limitadas e finitas. Todas as variantes da “ajuda externa” (estatal) foram insuficientes para o objetivo de garantir a permanente estabilidade e a inquestionável vitalidade do sistema. Até porque, o antagonismo estrutural é irreformável e inconstrutível (MÉSZÁROS, 2002, p. 11-14).

As ações políticas da classe detentora do capital vêm sendo ressignificadas para conformar ética e politicamente as classes subalternas aos novos padrões de produção e reprodução social da vida material. A crise estrutural do sistema do capital (caracterizada pelo crescimento das contradições entre a produção e seu controle, produção e consumo, e, produção e circulação de mercadorias, são inerentes ao seu metabolismo social) repõe em outros patamares as lutas entre as classes fundamentais e se desenrola no sentido de uma regressão das condições de vida conquistadas ao longo do século XXI (MÉSZÁROS, 2002, p. 11).

A reestruturação produtiva e a redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe são as dimensões mais cruciais da resposta do capital para superar sua crise. A produção destrutiva típica da crise estrutural do capital requer que os excessos (de estoque, de pessoal, de custos, de equipamentos, etc.) sejam dispensados para criar uma produção enxuta, principalmente pela intensificação da precariedade do trabalho e pelo uso cada vez mais intenso da ciência e da tecnologia, com o intuito de aumentar a produtividade e de recompor as bases de acumulação do capital.

As novas formas de controle e racionalização da força de trabalho excluem um número cada vez maior de pessoas do mercado de trabalho formal e vão desenvolvendo a automação, a invenção de novos produtos, as dispersões e fusões de empresas e a aceleração do tempo de giro das mercadorias. Tudo isto, ajudado pelo uso interessado das ciências e das novas tecnologias.

A filosofia produtivista do toyotismo tende a ter um valor universal para o capital em processo. Sua essência é vista pelos dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) que buscam criar uma nova hegemonia do

capital na produção (a partir da captura do elemento subjetivo) como parte da retomada das bases de acumulação. Trata-se de novos mecanismos de mediação do conflito de classes pela interação entre força e persuasão (como indicou Gramsci em *Americanismo e Fordismo*), sem constituir um modo de vida total como o fordismo (ALVES, 2010).

O toyotismo tende a exigir novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais com novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação e qualidades relativas à responsabilidade, a atenção e ao interesse pelo trabalho. Trata-se de articular estratégias de convencimento para que as classes subalternas participem voluntariamente do sistema de valores contemporâneos, como se fossem os únicos possíveis e viáveis (SOUZA, 2011a).

As políticas de recomposição das bases de acumulação do capital (reestruturação produtiva e contrarreformas neoliberais) têm como marcas a combinação de três processos: desestabilização dos trabalhadores estáveis; instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.; e aumento crescente dos sobrantes (FRIGOTTO apud NEVES, 2010, p. 119-120). A composição ocupacional brasileira registrava 2/3 de trabalhadores empregados em atividades simples, de execução, impelindo trabalhadores mais qualificados a concorrerem a vagas que oferecem menor remuneração e exigem menor escolaridade (POCHMANN, 2001). Para essas precárias oportunidades, a exigência básica é a de o trabalhador ser multifuncional, realizando tarefas que seriam destinadas a mais de um profissional – reforçando a dinâmica do desemprego estrutural.

Percebemos a formulação e difusão de uma pedagogia política, segundo a qual a preparação para o emprego incerto está condicionada à capacidade individual de adquirir competências básicas e de se comportar adequadamente diante das formas contemporâneas de produção e de exploração. O Estado seria o responsável pela infraestrutura necessária ao aumento da produtividade e da competitividade no mercado internacional. Esses aumentos, por sua vez, seriam o esteio para geração de mais e melhores empregos. Em realidade, a valorização dos investimentos em capital financeiro é possibilitada por governos que aceitam reduzir direitos populares conquistados para transformar as nações em espaços seguros para a acumulação flexível, aprofundando a dependência econômica e política e a exploração da classe trabalhadora.

Para isto, no plano político, a classe trabalhadora deveria aceitar as novas formas de gestão produtiva, a redução de direitos sociais e trabalhistas, liberando o Estado para o incentivo ao capital “produtivo”. No plano econômico, a classe trabalhadora deve preparar-se adequadamente

para ocupar os postos de trabalho gerados pelo crescimento econômico e ter criatividade para empreender formas alternativas de geração de renda ou mesmo as adversidades do mercado de trabalho, abdicando, em ambos os casos, de direitos conquistados historicamente em nome de garantias para a estruturação de um projeto nacional que seria igualmente benéfico para os que vivem do próprio trabalho e os que dele se apropriam.

No Brasil, a pedagogia política dos setores hegemônicos conclama a todos ao esforço com vistas ao desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Nas palavras do então Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, assim se dava esta conclamação: “Queremos que o Brasil como um todo, falo de empresários, trabalhadores, acionistas, entre outros, possa sair ganhando com uma política que, como eu já disse, garanta o desenvolvimento sustentável do país” (LULA DA SILVA, 2008, p. 27). Em suma, trabalhadores, empresários e governo devem aderir ao “pacto desenvolvimentista”.

Daí, a necessidade de aplicação de amplo leque de programas governamentais, objetivando conformar os setores subalternos que potencialmente poderiam mobilizar-se por seus direitos. Ao propagar que o desenvolvimento do país está relacionado diretamente à formação profissional dos indivíduos, a classe detentora do capital quer incutir a ideia de que as desigualdades entre as nações e os indivíduos têm origem no diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora, desconsiderando os processos históricos de dominação e as relações de poder inerentes ao capitalismo (FRIGOTTO, 2006).

Considerando que a classe detentora do capital tem acionado novos mecanismos de mediação do conflito de classes, para obter o consenso das classes subalternas para o seu projeto de sociabilidade, o incremento da racionalização das relações sociais capitalistas é exigido na atual etapa de desenvolvimento capitalista como empenho para reorganizar a vida cotidiana, compatibilizar o alargamento da participação popular com a legitimação do poder da classe detentora do capital. Trata-se de engendrar um bloco histórico que dê conta da articulação das bases materiais de produção com ideologias que lhe sirvam de sustentação, para equilibrar o uso simultâneo da coerção e da persuasão contra as forças político-sociais que disputam a hegemonia na sociedade civil (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 16-17).

A Pedagogia Política que visa conformar este homem coletivo à vida urbano-industrial foi instaurada a partir de alguns elementos essenciais como: a socialização de uma forma de pensar e agir; a autodisciplina; a produtividade como referência da organização da vida individual e coletiva; a busca do máximo de utilitarismo pelas instituições morais e intelectuais da sociedade civil (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 24).

É pela combinação de elementos de persuasão com outros de força que a hegemonia burguesa se propaga. Neste processo, a atuação do aparelho estatal é de extrema importância para criar as condições estruturais e sociais que possibilitem a difusão da racionalidade do processo produtivo pela sociedade.

Políticas públicas de formação e qualificação profissional para jovens e adultos trabalhadores

A apreensão das relações de força no modo social de produção da existência é condição *sine qua non* para perquirirmos as políticas e práticas educacionais. É certo que os processos de aprendizagem se confundem com nossa própria existência. Porém, sublinhamos a distribuição desigual de oportunidades educacionais, condicionadas pelas formas de reprodução global da vida material na sociedade capitalista. As ações de educação política que se desenvolvem tanto na sociedade política quanto na sociedade civil têm o intuito de reorganizar o Bloco Histórico para equilibrar as relações entre estrutura e superestrutura, de modo que o controle da e na produção estejam em sintonia com os objetivos de produtividade e de competitividade da nova dinâmica de produção.

No campo das políticas educacionais, essa pedagogia política vincula a geração de emprego e renda à capacidade empreendedora. Sendo assim, são priorizados programas de formação e qualificação profissionais de curta duração, sem relação com processos educativos formais.

A escola é o principal aparelho de hegemonia das sociedades urbano-industriais, é através dela que se formam pessoas capazes de atuar com certa capacidade técnica e dirigente, se formam também intelectuais de diferentes níveis, da mesma maneira se conforma grande parcela das classes subalternas para o convívio com a iniquidade. No capitalismo monopolista, é principalmente por meio da instituição escolar que se cria um “intelectual urbano de novo tipo” através da elevação das capacidades técnicas e de direção,

segundo os ideais, as ideias e as práticas da classe dominante e dirigente, torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 28).

Para operar a nova base técnica e científica, são precisas novas qualificações que articulem habilidades cognitivas e habilidades comportamentais com novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação; e qualidades relativas à responsabilidade, a atenção e ao interesse pelo trabalho. O novo complexo ideológico é estruturante para a definição das novas qualificações e se desdobra em tarefas e políticas educacionais. Esse complexo ideológico tem como eixo os conceitos de empregabilidade, de empreendedorismo, de desenvolvimento sustentável e de competência. A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável, adquirindo um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo do trabalho. De acordo com Souza (2011a, p. 29),

ao passo que a base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial avança, as classes em disputa pela direção da sociedade têm sido obrigadas a valorizar, cada vez mais, a adesão voluntária das massas aos seus projetos políticos em detrimento da submissão imposta pela coerção.

Nesse sentido, a meta da coesão social é parte de uma estratégia que precisa, ao mesmo tempo, destruir os mecanismos de mediação do conflito de classe típicos do padrão de acumulação fordista com regulação *keynesiana* e criar as condições para que se desenvolvam em sintonia com um novo padrão de acumulação flexível regulado pelos pressupostos neoliberais, mediados pela Terceira Via.

Promove-se, então, uma espécie de “repolitização da política” para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 34-35). Ao Estado reformado caberia a redução das desigualdades e a “inclusão social”. Enquanto as execuções das políticas sociais podem ficar a cargo do Terceiro Setor que reuniria eficiência, competência e transparência, o papel das empresas seria o investimento produtivo potencializador do desenvolvimento econômico e social.

A focalização das políticas sociais em setores que ameaçam a estabilidade política é consequência da “progressiva diminuição das políticas sociais universais e a disseminação crescente de políticas focalizadas [...]”. A persistência do caráter seletivo do sistema educacional mantém uma

parcela significativa da população à margem do processo de escolarização” (VENTURA, 2008, p. 62).

A EJA tem atendido jovens e adultos trabalhadores que não concluíram a Educação Básica na idade prescrita pela legislação e que são atendidos por ações educativas nas modalidades EJA e na Educação Profissional. Na contemporaneidade, “mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de acesso, que regulam a manutenção da distribuição diferenciada dos conhecimentos” (VENTURA, 2008, p. 10). Responsabilizar os trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho (desemprego, subemprego, precariedade, baixa escolaridade, etc.), como se essa condição estivesse dissociada da estrutura econômico-social e fosse consequência do mérito pessoal do trabalhador passou a ser a linha teórica do discurso oficial e empresarial, contando muitas vezes com a adesão do movimento sindical (SOUZA, 2012).

A miríade de ações governamentais e da sociedade civil organizada confessa a negação do direito público subjetivo à escolarização de qualidade, testemunhado ainda, por sua própria ineficiência, o caráter excludente de nosso sistema escolar. Ainda assim, há uma pedagogia política subjacente a esse conjunto de iniciativas para criar nas classes subalternas condições e disposições para ceder às mudanças de circunstâncias, participando da “nova” cultura cidadã fundada no individualismo e na competitividade.

Indicações sobre o PROEJA na Rede Federal

Quando o Governo Federal decidiu assumir a oferta de cursos e programas para elevar a escolaridade básica, nas instituições de sua rede de ensino, reservou 50% do total de vagas das instituições para o ensino médio profissionalizante. A transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, de Escolas Técnicas Federais, de Escolas Agrotécnicas Federais, de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnologia – conhecidos como Institutos Federais – tem se demonstrado um complexo processo de integração e de verticalização da oferta de educação profissional com atividades que cobrem desde a Educação Básica até a pós-graduação (BRASIL, 2008).

Essas ações nos permitem interpretar que o Governo Federal está agindo em sintonia com as formulações do Banco Mundial que desde a década de 1990, vem estimulando ações cujas prioridades são a educação profissionalizante no nível médio e a disseminação de graduações

tecnológicas, com aproveitamento da capacidade instalada nas instituições que tradicionalmente ministravam cursos de Educação Básica e de Educação Profissional (OTRANO, 2010). Otranto (2010, p. 99) frisa o fato do Ministério da Educação considerar que o aluno das diferentes modalidades de Educação Básica custa 50% menos que os estudantes do Ensino Superior, caracterizando um desestímulo a oferta de cursos daquele nível, ainda assim, os Institutos Federais também estão obrigados a oferecer 20% das suas vagas de ingresso para o PROEJA.

Diferindo dos programas anteriormente adotados para a EJA e a Educação Profissional, modalidades historicamente caracterizadas pela dispersão e por programas do empresariado e de organizações não governamentais. Segundo a proposta do PROEJA:

[...] o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 13).

No PROEJA de nível médio, os cursos devem ter no mínimo 2.400 horas de duração, sendo 1.200 horas para formação geral complementada pelo tempo mínimo estabelecido para a respectiva habilitação técnica (BRASIL, 2006, Art. 4º).

Dentre as ações governamentais para capacitação de gestores e de profissionais que atuam no PROEJA com foco na formação profissional e no apoio à pesquisa, destacamos: a Especialização fomentada desde 2006 pela SETEC/MEC para construir as inovações da área; os “Diálogos PROEJA”; e o edital PROEJA-CAPES/SETEC de bolsas de mestrado e doutorado.

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) define, em várias passagens, os sujeitos para os quais é destinada a Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Em todas as definições, fica evidente a característica de subalternidade e de precariedade, ao qual está submetida a população que demanda acesso a essa modalidade.

Os sujeitos educandos caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção sériedade. [...] Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte

de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (BRASIL, 2007, p. 44-45).

Ora, como é possível entender nesta passagem, as opressões específicas são tomadas como a característica central da EJA. É como se o elemento unificador dos sujeitos da EJA pudessem ser escolhidos ao acaso entre negros, mulheres, idosos etc., sem inter-relação concreta entre eles.

No cerne do Programa está o currículo integrado, entendido em três sentidos: como concepção de formação humana; como possibilidade de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. No primeiro sentido, exprime uma concepção filosófica comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos com o trabalho, a ciência e a cultura - tidas como dimensões que estruturam a vida social. No segundo, expressa a mediação dessas dimensões na integração da educação de nível médio com a educação profissional. Quanto ao último, aponta a inter-relação entre conhecimentos gerais e específicos construídos ao longo da formação do educando (MAGALHÃES; NEVES, 2013).

Diríamos, então, tratar-se de um saber curricular que se realizaria na prática, baseado na compreensão conceitual e no comprometimento político-pedagógico que rompe com a lógica pragmática, instrumental e disciplinar. Essa teorização se opõe à lógica com a qual o currículo tem sido concebido e praticado na educação profissional de nível médio. A sua compreensão e implementação na prática requer, então, um processo formativo dos educadores, através do qual possa ser apropriado em seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Esse pode ser um importante ponto de partida para o diálogo e para a socialização de práticas coerentes com o trabalho interdisciplinar, entretanto deve ultrapassar o simples saber-fazer de competência individual para encontrar-se na competência coletiva, assumindo uma postura crítica e responsável deve relativizar as fronteiras dos seus campos disciplinares, dialogar, negociar e estruturar intervenções organizadas no currículo e ações orientadas coletivamente (RAMOS, 2005, 106-127).

Como sugerem alguns dos trabalhos estudados, segmentos das comunidades acadêmicas pesquisadas resistem em se comprometer com as interfaces da Educação Básica com o público trabalhador que ingressava em menor escala na Rede, posto que, sua trajetória escolar acidentada poderia prejudicar as classificações dos Institutos nos rankings educacionais. Segundo Oliveira e Cezarino (2008), entre os educadores do PROEJA na Rede Federal há basicamente três posturas:

a) de rejeição, por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a idéia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desta visão, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no PROEJA, através da atuação com alunos ‘que realmente precisam’. Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso: ‘Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que vocês não se interessam pela causa’ (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 9, grifos do autor).

De acordo com Nascimento (2009), a consolidação do PROEJA não depende apenas de infraestrutura adequada e de servidores qualificados, é preciso, acima de tudo, profissionais comprometidos com a educação e com a sociedade de um modo geral.

Há de se ressaltar a não observância do estreitamento entre a conclusão do curso e a conquista de um emprego e/ou ocupação remunerada, até porque, alguns trabalhos apontam que não há identidade entre os cursos oferecidos e a demanda por força de trabalho (GALINDO, 2010; GOI, 2009).

Encontramos de forma recorrente na literatura sobre o PROEJA, críticas à forma como sua proposta curricular tem sido apropriada pelos servidores dos Institutos Federais (RODRIGUES, 2009; GOTARDO, 2009; LEITE, 2009; GALINDO, 2010). Ao pesquisar os entendimentos dos educadores do PROEJA em uma das instituições da Rede Federal, apurei que apesar de a maioria considerar necessária formação e qualificação específicas para atuar no Programa, o percentual de quem a obteve é baixo. Além disso, o percentual de precarização da força de trabalho que atua nos cursos é maior que o observado no conjunto da Instituição (NEVES, 2013).

Considerações finais

Na fase atual do capitalismo, avessa à inclusão social pelo trabalho, a promessa do emprego tem sido substituída por noções como “empregabilidade”, laço ideológico entre as necessidades de conformação psicofísica do trabalhador às mudanças no trabalho e na produção e as políticas de formação profissional.

As políticas públicas de educação, condicionadas pela crise capitalista vêm validando a moral da competição, do esforço individual e da rentabilidade dos serviços como critérios de qualidade da educação. Isso decorre da tendência mundial em atribuir à formação profissional o status de parte das políticas públicas de geração de emprego e renda, cujo objetivo é estabilizar os níveis de emprego e/ou criar formas de geração de renda por intermédio de ações específicas, pontuais ou direcionadas para o mercado de trabalho.

Neste sentido, percebemos que há programas educacionais nos quais a certificação tem sido mais importante que a aprendizagem. Isso implica que mesmo uma proposta nos moldes do PROEJA, que traz para a esfera pública, sujeitos historicamente destituídos de direitos possa estar sendo distorcida em sua implementação por práticas que contradizem os direitos inalienáveis ao trabalho e a educação.

A implantação e a implementação do PROEJA na Rede Federal requerem análises e ações aprofundadas sobre as condições adequadas para o desenvolvimento de cursos que integrem a Educação Básica com a Educação Profissional, tendo como referência as experiências acumuladas em ambas às modalidades – EJA e Educação Profissional. Como vimos, persistem entraves à efetivação do Programa, especialmente quanto: a definição de quais cursos atendem as demandas das populações em que são desenvolvidos; a integração curricular; a adequação as especificidades dos trabalhadores jovens e adultos; e, a qualificação dos servidores docentes, técnicos e administrativos para lidar com as questões anteriores.

Diante do exposto, entendemos que a vitalidade e a capacidade dos educadores, que efetivamente trabalham neste Programa, serão fundamentais para que os objetivos preconizados sejam alcançados, isto é, para que os estudantes destes cursos concluam a Educação Básica, construam conhecimentos para o exercício profissional e atuem com mais autonomia na sociedade.

Referências

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo: FAPESP, 2010.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jul 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 01 ago. 2008.

_____. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 27 jun 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 01 ago. 2008.

_____. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 01 ago. 2008.

_____. Lei n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 jul. 2012.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

GALINDO, J. T. **Integração curricular no PROEJA**: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

GOI, C. R. F. **PROEJA e inclusão social**: qualificação, emprego e desemprego de egressos do Curso de Informática da EAF/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.

GOTARDO, R. C. da C. **A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado**: Discussões Acerca do Conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste Do Paraná. Cascavel, PR, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n.3, p. 491-508, 2007.

LEITE, J. F. de A. **A Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico Proeja de Nível Médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

LULA DA SILVA, L. I. O piloto da sucessão [entrevista]. **Revista do Brasil**, São Paulo, n. 25, p. 22-27, jun 2008.

MAGALHÃES, J. E. P.; NEVES, B. M. **O PROEJA e a formação de professores: o desafio da integração curricular**. Rio de Janeiro, 2013. (Mimeografado).

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 04, p. 07-15, 2002.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, M. de C. **Práticas Administrativas e Pedagógicas Desenvolvidas na Implementação do Proeja na EFAJAT: Discurso e Realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NEVES, B. M. **O Ensino Médio Integrado no Contexto da Mundialização do Capital**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

_____. **O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2013.

NEVES, L. M. W. (Org.); SANT`ANA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Rio de Janeiro, 2005 (Mimeografado), p. 14-42.

OLIVEIRA, E. C. de; CEZARINO, K. R. de A. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, Seropédica, RJ, v. 1, n. 1, p. 89-108, 2010.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **O ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RODRIGUES, M. A. Q. **O PROEJA no CEFET-PA**: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

SOUZA, J. dos S. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. p. 15-28.

_____. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Saarbrücken, Alemanha: Editorial Acadêmica Española, 2012.

_____. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de Educação Profissional. In: SOUZA, J. dos S. (org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011a. p. 13-33.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

Recebido em: 22/02/2013

Aprovado em: 26/04/2013