

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS - PGPP
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ANA CAROLINA CERVEIRA TAVARES

FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS E ADULTOS: uma avaliação de
implementação do PROEJA do IFMA – Campus Codó com enfoque na qualidade da
formação ofertada.

São Luís
2022

ANA CAROLINA CERVEIRA TAVARES

FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS E ADULTOS: uma avaliação de implementação do PROEJA do IFMA – Campus Codó com enfoque na qualidade da formação ofertada.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa Dra Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira

Coorientadora: Profa Dra Lélia Cristina Silveira de Moraes

São Luís
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cerveira Tavares, Ana Carolina.

Formação Integral de Jovens e Adultos : uma avaliação de implementação do PROEJA do IFMA - Campus Codó com enfoque na qualidade da formação ofertada / Ana Carolina Cerveira Tavares. - 2022.

231 f.

Coorientador(a): Profa Dra Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Orientador(a): Profa Dra Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Formação humana integral. 4. Omnilateralidade. 5. Qualidade educacional. I.

ANA CAROLINA CERVEIRA TAVARES

FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS E ADULTOS: uma avaliação de implementação do PROEJA do IFMA – Campus Codó com enfoque na qualidade da formação ofertada.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa Dra Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira

Coorientadora: Profa Dra Lélia Cristina Silveira de Moraes

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira (Orientadora)
Doutora em Economia Aplicada - UNICAMP
Universidade Federal do Maranhão

Profa Dra Lélia Cristina Silveira de Moraes (Co-orientadora)
Doutora em Educação - UFCE
Universidade Federal do Maranhão

Profa Dra Valéria Ferreira Santos de Almada Lima (1ª Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Profa Dra Cristiana Costa Lima (2ª Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Profa Dra Eliane Maria Pinto Pedrosa (3ª Examinadora)
Doutora em Educação em Ciências e Matemática - UFMT
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Profa Dra Lília Penha Viana Silva (1ª Suplente)
Doutora em Políticas Públicas - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Profa Dra Maria do Socorro Sousa de Araújo (2ª Suplente)
Doutora em Políticas Públicas - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

São Luís
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus por sempre me guiar e, apesar das dificuldades, me deu força e proteção para continuar a caminhada.

À minha família pelo constante apoio e reconhecimento do meu trabalho, em especial ao meu pai Eurico (*in memoriam*) e à minha mãe Rosemary que mesmo com muitas privações, sempre acreditaram e lutaram por uma educação de qualidade para seus filhos. Hoje cheguei até aqui por causa deles e para eles.

À professora Dra. Eunice Damasceno, minha orientadora, pela força, confiança e profissionalismo.

À professora Dra. Lélia Moraes, minha co-orientadora, pelas palavras de incentivo e pelas excelentes contribuições, fundamentais para este trabalho.

À UFMA pela oportunidade e aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas por sempre estarem disponíveis para atender às nossas demandas.

À turma 2018 do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da UFMA, onde ganhei verdadeiros amigos que conseguiram transformar a exaustiva jornada de estudos em uma leve caminhada.

Ao IFMA e aos meus colegas servidores que lutam incansavelmente pela efetivação de uma educação de qualidade.

E aos alunos do PROEJA do IFMA/Campus Codó, os responsáveis por este trabalho acontecer e que nos faz acreditar na relevância da educação para a melhoria das condições de vida de homens e mulheres

ESCOLA DE MEUS SONHOS

*A escola de meus sonhos
É aquela que respeita a existência, faz renascer o brilho da esperança.
A escola de meus sonhos
É aquela que conecta sujeitos e expectativas.
A escola de meus sonhos
É aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.
A escola de meus sonhos
É aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.
A escola de meus sonhos
É aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.
A escola de meus sonhos
É aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.
Na escola de meus sonhos
Não há lugar para o autoritarismo e nem para a paranoia do egoísmo.
A escola de meus sonhos
É aquela que tem todos como gente, é humana, solidária e companheira.
A escola de meus sonhos
É aquela que aprende com o outro,
É aquela que constrói sua própria caminhada.
A escola de meus sonhos
É verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.
A escola de meus sonhos
Não é essa que molda o ser humano, mas capacita interage e transforma o SER.
A escola de meus sonhos
É aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.
A escola de meus sonhos
É mais do que escola, é mais que ler e escrever, mais do que calcular a realidade,
A escola de meus sonhos
É aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.
A escola de meus sonhos
É aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência.
É aquela que muda a lógica de viver e conviver
A escola de meus sonhos
É aquela que aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.
Adilson de Apiaim*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGI	Agroindústria
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
APLEC	Associação dos Produtores de Leite
Abapeve	Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Confintea	Conferência Internacional da Educação de Adultos
CONIF	Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPC	Centro Popular de Cultura
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DDE	Diretoria de Desenvolvimento Educacional
DRE	Departamento de Registro Escolar
EAD	Ensino a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal

EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Ensino Profissional e Tecnológico
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEM	Relatório de Monitoramento Global da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEMA	Instituto Educacional do Maranhão
IF	Instituto Federal
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Maranhão
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento de Alfabetização Brasileira

MSI	Manutenção e Suporte em Informática
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OERLAC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Projeto Político Institucional
PRENAE	Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLADI	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
QSE	Questionário Socioeconômico
Revalide	Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas
Rimeps	Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SISTEC	Sistema de Informações da Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ação, objetivos e metas do PDI/IFMA 2009-2013.....	131
Quadro 2	Objetivos e metas do PDI/IFMA 2014-2018.....	133
Quadro 3	Dimensões e indicadores da avaliação de desempenho e de implementação do PROEJA.....	144
Quadro 4	Sujeitos da pesquisa – implementadores do programa.....	146
Quadro 5	Sujeitos da pesquisa - alunos egressos.....	147
Quadro 6	Taxas de transição e de rendimento dos alunos, segundo o Inep.....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução da participação da EJA na matrícula da educação básica pública.....	113
Gráfico 2	Evolução dos gastos federais com EJA (R\$ mi de 2020).....	115
Gráfico 3	Distorção idade-série no ensino médio e evasão no ensino fundamental e médio no município de Codó/MA – 2013-201.....	128
Gráfico 4	Escolaridade da população de 25 anos de idade ou mais no município - Codó/MA – 2010.....	129
Gráfico 5	Faixa etária PROEJA 2011.....	149
Gráfico 6	Faixa etária PROEJA 2018.....	149
Gráfico 7	Renda familiar IFMA/Codó 2011.....	150
Gráfico 8	Renda familiar PROEJA/Codó 2018.....	150
Gráfico 9	Composição familiar IFMA/Codó 2011.....	151
Gráfico 10	Composição familiar PROEJA/Codó.....	151
Gráfico 11	Relação entre a oferta de vagas e matrículas iniciais no PROEJA Campus Codó.....	157
Gráfico 12	Relação de alunos em situação de reprovação, abandono e evasão – 2010 a 2018 do Campus Codó.....	162
Gráfico 13	Comparativo entre as taxas de reprovação, abandono e evasão por ano letivo do IFMA Campus Codó.....	163
Gráfico 14	Comparativo entre as taxas de reprovação por série entre os anos de 2010 a 2018 do Campus Codó.....	163
Gráfico 15	Comparativo entre as taxas de abandono por série entre os anos de 2010 a 2018 do Campus Codó.....	164
Gráfico 16	Comparativo entre as taxas de evasão por série entre os anos de 2010 a 2018 do Campus Codó.....	164
Gráfico 17	Comparativo entre as taxas de evasão do Campus Codó com a média geral dos IFMA e dos IFs no Brasil, nos anos de 2019-2021.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Oferta dos cursos/ano no Campus Codó.....	132
Tabela 2	Oferta dos cursos por ano PDI/IFMA 2014-2018.....	135
Tabela 3	Relação de vagas ofertadas, demanda, vagas homologadas e matrículas realizadas por curso/edital.....	155
Tabela 4	Relação de matrículas e situação final do aluno do Campus Codó por curso, série e ano letivo – 2010 a 2018.....	160
Tabela 5	Índice de reprovação, abandono e evasão por ano do Campus Codó - 2010 a 2018.....	162

RESUMO

Estudo acerca da implementação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Codó, tendo como foco a qualidade da formação ofertada. Objetivou avaliar a implementação do programa, buscando julgar a sua eficácia, com enfoque na qualidade da formação ofertada. Os objetivos específicos pretenderam: avaliar o desempenho no cumprimento das metas no que se refere ao acesso e permanência do público no programa; identificar o desenho do programa e sua estratégia de implementação, afim de verificar a adequação dos meios empregados às ações propostas que possibilitaram a oferta de uma formação de qualidade e; analisar os fatores facilitadores e os obstáculos (institucionais e sociais) que operaram ao longo da implementação que condicionaram positiva ou negativamente a qualidade da formação ofertada, no IFMA Campus Codó. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético para compreender os determinantes da implementação do PROEJA, partindo do aparente e do cotidiano escolar, a partir das categorias de análise: educação de jovens e adultos, formação humana, omnilateralidade e qualidade educacional. Foi realizada uma avaliação *ex post* que pretendeu avaliar e julgar o processo de implementação do PROEJA. A tese defendida nesta análise é que há uma distância entre os objetivos do programa e sua implementação no campus decorrente de vários fatores, como: a inadequação do currículo do PROEJA à realidade do seu público; a falta de qualificação para os implementadores; inexistência de planejamentos e avaliações do programa junto à comunidade escolar e a ausência da gestão democrática no campus. Contudo, existiram condicionantes que contribuíram, positivamente, para a execução do programa, embora, insuficientes para diminuir a distância entre os objetivos e metas do programa e a realidade, dentre eles: a as condições estruturais do campus, os auxílios estudantis, a força de vontade dos alunos em voltar estudar e o esforço dos profissionais em ofertar uma educação que se aproximasse da realidade dos alunos, dentro das limitações impostas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana integral. Omnilateralidade. Qualidade educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Study about the implementation of the Integration Program of Vocational Education for Youth and Adult (PROEJA) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA)/Campus Codó focusing on the quality of the training offered. Aimed to evaluate the implementation of the program, seeking to judge effectively, and focusing in the quality of the formation offered. The specific objectives intend: to value the performance in the achievement of goals in what it refers in the access and performance of the public in the program; to identify the design of the program and your strategies of implementation with the objectives of verify the adequation of the views used to the proposed actions that possibility the offers of one quality formation and; to analyse the facilitated factors and the obstacles (institutional and social) that appears along the implementation that conditional positive or negative the quality of the formation offered in IFMA/Campus Codó. The method utilized was the materialism-dialectical to comprehension of the determinants of the implementation of PROEJA, starting the apparent of scholar cotidian, going through the categories of analysis: Youth and Adults Education, Human formation, omnilaterality and educational. And *ex post* evaluation was carried out to evaluate and judge the implementation process of PROEJA. The defended thesis in this analysis is that there is one distance between the objectives of the program and your implementation in the campus, due by the several factors, as: the inadequacy of PROEJA's curriculum to the reality of its audience; the absence of qualification to the implements, the nonexistence of plans and assessments of the program with the scholar community and the default of the democratic campus management. However, there were constraints that contributed, positively, for program execution, all though, are insufficient to bridge the gap between the program's objectives and goals and reality, among them: the structural conditions of the campus, the students aid, the students willpower to go back to study and the effort of the professionals to offer an education that approximates the reality of the students.

Key-words: Integral Human Formation. Omnilaterality. Education Quality. Professional and Technological Education. Youth and Adult Education

Sumário

Introdução	15
1 Formação humana integral: a formação omnilateral a partir da Escola Única de Gramsci	30
1.1 A educação numa perspectiva marxiana de formação omnilateral	31
1.2 A Escola Unitária de Gramsci: “o trabalho como princípio educativo”	47
2 Formação humana integral e a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação de jovens e adultos: a qualidade proposta em discussão	65
2.1 Breve histórico da educação de adultos e da educação profissional no Brasil a partir de 1930 até meados de 1980	68
2.2 Os desafios da educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988: um olhar sobre a qualidade da educação proposta.....	86
3 O PROEJA como política pública	120
3.1 O Desenho do PROEJA: uma análise do seu documento base	120
3.2 Situando o PROEJA no IFMA – Campus Codó	127
4 Avaliação da Implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: uma análise sobre a qualidade da formação ofertada	143
4.1 Desempenho no cumprimento das metas e objetivos do programa.....	148
4.2 Eficácia processual dos meios e da metodologia de implementação do PROEJA, conforme o documento base	169
Considerações Finais	200
Referências.....	211
APÊNDICES	224
APÊNDICE A – Entrevista com os gestores e técnicos administrativos	225
APÊNDICE B –Entrevista com os professores.....	227
APÊNDICE C –Roteiro do Grupo Focal com os Egressos	229

Introdução

Na presente tese avaliamos a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Codó, tendo como foco a qualidade da formação ofertada. Desse modo, essa investigação se situa no campo de avaliação de políticas públicas e foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como exigência para a obtenção do título de doutora em Políticas Públicas.

De início queremos deixar claro que não ignoramos os limites que uma política pública como a educacional comporta, portanto, sabemos que ela não pode e nem deve ser responsabilizada pela correção das inúmeras expressões de pobreza e desigualdade evidenciadas na sociedade brasileira. Mas, não podemos desconsiderar que as políticas educacionais devem assegurar possibilidades de acesso de todos, aos conhecimentos e a cultura, ou seja, acreditamos que ela deve ser democratizada de modo a contribuir para a equiparação de oportunidades, sobretudo, aos segmentos mais empobrecidos.

Sabemos que, historicamente, a política pública de educação implementada no Brasil sempre foi frágil e pouco contribuiu como estratégia de inclusão e de homogeneização social. Ademais, no próprio processo de avaliação aqui realizado e que tomou por objeto o PROEJA foi possível identificar as particularidades históricas presentes nesta política pública, as determinações e contradições que estão presentes da sua formulação a implementação, muitas delas decorrentes do nosso modelo societal que acaba sustentando e reiterando a lógica da subalternização social dos mais pobres.

Esse traço se encontra presente em todo o percurso histórico da política educacional brasileira, podemos assegurar que desde os primórdios já se identifica que o modelo educacional se efetiva com ações pontuais e desarticuladas. Também se pode afirmar que essa política sempre teve a tendência de priorizar o ensino de enfoque propedêutico para as camadas mais abastadas, enquanto aos segmentos mais pobres e menos escolarizados cabia o enfoque na profissionalização.

Diante disto, identificamos que, no Brasil, a educação profissional deu seus primeiros passos no período colonial, principalmente, sob influência dos jesuítas que doutrinavam os índios, negros escravizados e homens “livres” pobres, com a justificativa de alfabetizá-los. Além disto, estes também aprendiam uma profissão para suprir a demanda das atividades especializadas da época, como alfaiates, ferreiros, carpinteiros etc. Demarcamos, porém, que a primeira iniciativa governamental de formação para o trabalho se efetivou com a criação, em 1809, do “Colégio das Fábricas”, destinado aos órfãos vindos de Portugal, com a chegada da família real ao Brasil.

Quanto à educação pública, o principal marco educacional encontra-se registrado no Período Imperial (1822-1889), na CF de 1824, que formalizou a democratização do ensino primário público, gratuito e laico. No tocante à educação profissional, a primeira medida governamental adotada foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº7.566/1909, no governo Nilo Peçanha. De caráter repressor, era destinado preferencialmente aos “desfavorecidos de fortuna”, pois a intenção era “ocupar” os mais pobres para não caírem na criminalidade. Seu objetivo era ministrar “o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício” (BRASIL, 1909). Podemos dizer que estas escolas foram a base para o surgimento das Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs e Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFETs que, em 2008, a maioria foi incorporada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tornando-se Institutos Federais, porém, sem o seu caráter assistencialista.

Já no período republicano, a partir de 1930, quando há a intensificação do processo de modernização das indústrias sob o ideal nacional-desenvolvimentista, a educação profissional brasileira assume nova roupagem, mas, sem alterar a sua principal característica: a oferta do trabalho manual aos mais pobres. Na CF de 1937, o Estado assume a obrigação de ofertar o ensino “pré-vocacional profissional” dentro das fábricas para os filhos dos operários: “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937).

Vinculado à questão econômica, o país precisava encarar o problema do analfabetismo, principalmente, das pessoas com 15 anos de idade ou mais que, no ano de 1940, chegava a 56% da população. Assim, sob o discurso nacionalista, os

governos populistas passaram a investir em programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos, que tinha como pano de fundo a questão eleitoral, uma vez que o direito ao voto estava atrelado à alfabetização. É nesta conjuntura que a educação popular se torna uma das bandeiras dos movimentos sociais nas décadas de 1950 e 1960, eles tiveram o mérito de inserir as demandas dos educadores e da população aliada do processo formal de ensino na agenda pública, além do compromisso de levar uma perspectiva de educação para a classe trabalhadora que também possibilitasse sua politização. Dentre os movimentos, destacou-se o Movimento de Cultura Popular – MCP, com o método do educador Paulo Freire que revolucionou a alfabetização dos adultos, pois visava a superação do assistencialismo e a conscientização das massas.

Na contramão deste processo de conscientização política das massas, o governo militar (1964-1985) criou algumas leis e programas de alfabetização, unicamente, com o intuito de controlar e cooptar a população por meio de um aprendizado aligeirado que não promovia, efetivamente, a alfabetização. O Movimento de Alfabetização Brasileira – MOBRAF (Lei nº5.379/67) foi um destes programas, com o objetivo de ofertar “alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos”, era inspirado no método freiriano, mas esvaziado do seu caráter político, além de ter gerado grandes prejuízos aos cofres públicos (BRASIL, 1967b).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, fruto das lutas sociais em prol da redemocratização política, os brasileiros tinham esperança na melhoria das condições de vida, incluindo a educação. E, a despeito de não contemplar aspectos fundamentais, incorporou no texto constitucional demandas importantes postas pelos movimentos sociais, culminando com uma seção específica sobre educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 1996, também representou um ganho para o direito educacional e, em relação à educação de jovens e adultos, o artigo 37 garantiu sua articulação, preferencialmente, com a educação profissional (BRASIL, 1988, 1996).

Contraditoriamente, mesmo com os ganhos constitucionais, os interesses hegemônicos da burguesia nacional associada ao capital internacional sobrepuseram-se aos anseios da classe trabalhadora. Os países centrais impuseram reformas econômicas a serem adotadas pelos países dependentes, sob o pretexto destes superarem a “crise econômica” que se encontravam pois, somente assim

prosperariam. Como parte das reformas promovidas pelo Estado Brasileiro, a partir de 1995, está a aprovação do decreto federal nº 2208/97 que trata da reforma da educação profissional. De cunho divergente, ao mesmo tempo que esse decreto indicava a articulação entre o ensino médio e o ensino profissional de nível técnico, também estabelecia sua desarticulação, como consta no artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997a).

A separação entre a formação técnica e a formação geral acompanhou a educação brasileira ao longo dos anos. A herança escravista do nosso país trouxe uma representação negativa do trabalho manual, considerado indigno e vergonhoso aos homens livres e delegado aos mais pobres, promovendo o seu distanciamento com o trabalho intelectual.

Somente no governo Lula (2003-2006 e 2007-2011) e com a pressão da sociedade civil, vimos a criação de políticas e programas mais duradouros, como o objeto desta pesquisa. Prova disto, foi a revogação do decreto nº 2208/97 e aprovação do decreto nº 5.154/04, este pretendeu superar a dualidade do ensino profissional, estabelecida no anterior. O atual decreto apresenta algumas deficiências, como a manutenção das formas de ensino concomitante e subsequente, mas representou uma conquista ao trazer o esforço da integração entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia e a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Em relação à educação de jovens e adultos, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado – PBA (Decreto nº 4.834/03) na tentativa de diminuir o número de analfabetos com 15 anos de idade ou mais que, à época, somava 16 milhões de pessoas. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 também foi um instrumento relevante ao deliberar acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, ao reconhecer que o país precisava reparar a dívida social com aqueles que não tiveram acesso à educação, na escola ou fora dela.

É neste contexto que o PROEJA foi criado, por meio do decreto nº 5.478/05, depois substituído pelo decreto nº 5.840/06. O primeiro atendia apenas ao ensino médio, já o segundo ampliou para toda a educação básica, incluindo o ensino fundamental. Seu objetivo é ofertar a educação básica atrelada à formação profissional e tecnológica para jovens e adultos/as que não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar os estudos, com vistas à uma melhor inserção socioeconômica

destes sujeitos que “caracterizam-se por pertencer a uma faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado”, denominado “distorção série-idade” (BRASIL, 2007c, p.44).

Uma das instituições responsáveis por implementar as ações do PROEJA é o IFMA, criado pela Lei nº 11.892/08, tem a finalidade de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, incluindo o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

A minha aproximação com o PROEJA iniciou em 2010, quando ingressei no IFMA/Campus Codó, enquanto assistente social. Uma das atribuições do Serviço Social é participar do processo de seleção para ingresso dos estudantes no programa e realizar acompanhamento social durante sua permanência no campus que, dentro das condições institucionais dadas, visa contribuir para o prosseguimento e conclusão dos seus estudos com qualidade. Através desta experiência profissional, conheci situações reais de pessoas que vivenciam cotidianamente diversas formas de exclusão, dentro e fora da escola, fruto das desigualdades sociais, econômicas, geracionais, de raça, gênero, dentre outras.

Desta forma, inserida nesta política pública educacional, vislumbrei um cenário propício para refletir acerca dos fatores que levavam à acidentalidade da trajetória educacional deste público que, posteriormente, buscavam na EJA a possibilidade de retomar os estudos. E, ante estas inquietações, senti a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, desse modo, decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na condição de mestranda. Com o recorte de gênero, a pesquisa de mestrado me permitiu compreender, a partir das narrativas de vida das alunas do PROEJA, que os fatores que as levaram à uma trajetória educacional descontínua não se restringiram aos determinantes socioeconômicos, também foi resultado das diversas manifestações da violência de gênero, assentadas nas relações de dominação-exploração masculina. Neste contexto, constatamos que as hierarquias de gênero, fortemente arraigadas no cotidiano das mulheres e seu cruzamento com a raça/etnia e a classe social foram determinantes para as suas trajetórias educacionais acidentadas.

Para além das questões de gênero, confirmadas na pesquisa de mestrado, observamos que o desenvolvimento do PROEJA no campus Codó enfrenta muitos desafios estruturais, administrativos e pedagógicos que se materializam na prática por meio de diversos problemas, como: falta de planejamento das ações, inadequação do currículo e ausência de material didático específico para este público, baixo número de alunos matriculados, alto índice de abandono e evasão escolar, alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldade dos professores em ministrar aulas no PROEJA, dentre outras questões que se apresentam no cotidiano institucional. Pensando nisto, ingressei no Doutorado em Políticas Públicas da UFMA com o intuito de ampliar os estudos voltados para a educação de jovens e adultos, agora com o olhar sobre as condições institucionais na oferta do referido programa. Focada na qualidade educacional, me propus a entender como os objetivos do programa são desenvolvidos no IFMA, ademais, procurei conhecer as razões pelas quais o programa não consegue alcançar as metas e objetivos previstos.

Analisar a qualidade de um programa ou política pública não é algo simples pois, devido ao seu caráter polissêmico, possibilita diversas interpretações. Não é uma categoria neutra, uma vez que sempre está vinculada a um projeto político de sociedade, além disso, é preciso conhecer a intencionalidade e indicadores que norteiam a qualidade que se pretende julgar.

A qualidade educacional é, reiteradamente, citada nos documentos oficiais brasileiros, a CF de 1988 e a LDB trazem como um de seus princípios, a garantia da oferta de um padrão mínimo de qualidade no ensino. Todavia, não especificam a que qualidade se referem, quais os indicadores adequados para “medi-la” e o que consideram um padrão mínimo de qualidade.

Gentili (2015, p. 172) destaca dois enfoques da qualidade educacional preponderantes na sociedade: um de interesse dos setores hegemônicos que reforçam os mecanismos de dualização social e; o “da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública”. No Brasil, a perspectiva democrática tem sido capturada pelo discurso hegemônico de caráter mercadológico, onde o objetivo é preparar os sujeitos para se tornarem “empregáveis” no mercado, para isto, devem desenvolver diversas competências, principalmente, na educação profissional e tecnológica.

Nesta pesquisa, adotamos o termo “educação tecnológica” em detrimento da politecnicidade, para pensar uma educação de perspectiva socialista, pois entendemos que ela é mais apropriada para responder aos questionamentos educacionais da atualidade. De acordo com Manacorda (2007), politecnicidade significa uma educação pluriprofissional, isto é, uma escola que prepara o trabalhador para diversas profissões. É a disponibilidade dos indivíduos para vários trabalhos e suas variações, característica do sistema capitalista. Já o termo “educação tecnológica” é mais adequado para pensar a integração entre a educação e trabalho, de perspectiva omnilateral. Para o autor, a predileção pelo termo politécnico coube à LÊNIN, devido sua experiência no socialismo real:

Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de “politécnico” não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas (MANACORDA, 2007, p.55).

No Brasil, o termo politecnicidade preponderou nos estudos de caráter socialista, nas décadas de 1980 e 1990. De acordo com Saviani (2003, p.144), a politecnicidade ou educação politécnica surgiu na tentativa de romper com o ensino dual de caráter burguês e pretendia unificar educação e trabalho, trabalho manual e intelectual para que o trabalhador pudesse dominar a ciência e seus fundamentos. O uso do termo politecnicidade, segundo o autor, remete à tradição socialista que, a despeito do “[...] profundo abalo com o desmoronamento das experiências denominadas “socialismo real”, fenômeno ocorrido no final dos anos 80 e início dos 90 do século XX [...]”, se adequava à perspectiva marxiana de união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Para ele, educação tecnológica e politecnicidade são sinônimos, o que os diferencia é que o primeiro era pouco utilizado na época de Marx, diferente da politecnicidade, que era dominante. Porém, atualmente, a educação tecnológica foi apropriada pelo discurso dominante e qualquer referência a ela remete imediatamente à burguesia. Enquanto isso, Saviani (2003) acredita que a politecnicidade mantém preservada sua visão socialista de educação, por isso sua predileção pelo termo.

Uma das críticas de Nosella (2007, p.147) ao uso do termo politecnicidade é a redução da tradição cultural socialista à experiência do socialismo real, pois aquela é muito mais ampla e não se resume a um momento histórico específico. Porém, afirma que, “surpreendentemente, Gramsci talvez chegasse à mesma conclusão de Saviani, ao considerar os termos ‘politécnica’ e ‘tecnologia’, se não ‘quase sinônimos’, muito

próximos”, pois remetem mais aos instrumentos do trabalho do que, propriamente, ao trabalho.

Feitas essas ponderações, defendemos uma educação tecnológica e profissional que tenha o enfoque democrático da qualidade socialmente referenciada que, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 205)

[...] envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Portanto, para que o processo educacional faça sentido na vida dos alunos da educação de jovens e adultos, é preciso considerar as suas condições iniciais, como eles chegam, como a instituição os recebe e busca conhecer suas necessidades. É nesta expectativa, de uma oferta educacional que não esteja voltada apenas para o trabalho produtivo, que nos fundamentamos na categoria omnilateralidade e no trabalho como princípio educativo para caminhar em direção a uma formação humana de perspectiva gramsciana.

Para Frigotto (2010, p. 34):

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

Somente uma qualificação humana que almeja o desenvolvimento da omnilateralidade, ou seja, que atenda às necessidades historicamente determinadas dos sujeitos, conseguiremos alcançar a emancipação verdadeiramente humana.

E, quando se trata da formação de jovens e adultos, o desafio é maior, pois chegam na escola carregados de experiências do mundo da vida que requer um olhar diferenciado para entender a diversidade das suas demandas e expectativas. Barcelos (2014, p. 496) afirma que uma educação de qualidade voltada para os jovens e adultos só é possível quando pensamos “a educação de jovens e adultos não para os sujeitos jovens e adultos, mas, sim, com os sujeitos jovens e adultos”, este é o desafio.

O PROEJA aponta para uma política de educação e qualificação profissional com a perspectiva de superar a “dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica”. Pretende uma formação humana que supere a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas e esteja “[...] voltada para a

perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007c, p. 32).

Levando em conta a proposta do PROEJA, bem como a realidade concreta da sua implementação no IFMA, com vistas a alcançar o cumprimento dos seus objetivos, é que indagamos:

- a) Qual a eficácia na implementação do PROEJA no que concerne ao acesso e permanência com qualidade do público do programa?
- b) Quais os meios empregados, ações e procedimentos previstos no programa possibilitaram a elevação da escolaridade e a formação profissional com qualidade dos usuários? Foram adequados? Outras alternativas garantiriam os mesmos resultados?
- c) Quais os fatores facilitadores e os obstáculos (institucionais e sociais) que operaram ao longo da implementação e que condicionaram positiva ou negativamente a qualidade da formação ofertada?

Para tentar responder a tais indagações, construímos o objeto da nossa investigação, qual seja: A implementação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Técnico – PROEJA do IFMA/Campus Codó. As dimensões de análise utilizadas no processo de investigação têm intrínseca relação com o processo e subprocessos de implementação, seus condicionantes político-institucionais e resultados concernentes ao seu desempenho com enfoque na qualidade da formação ofertada.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi: avaliar a implementação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Técnico – PROEJA do IFMA/Campus Codó, buscando julgar a sua eficácia, com enfoque na qualidade da formação ofertada. Os objetivos específicos foram: avaliar o desempenho no cumprimento das metas no que se refere ao acesso e permanência do público no programa; identificar o desenho do programa e sua estratégia de implementação, afim de verificar a adequação dos meios empregados às ações propostas que possibilitaram a oferta de uma formação de qualidade e; analisar os fatores facilitadores e os obstáculos (institucionais e sociais) que operaram ao longo da implementação que condicionaram positiva ou negativamente a qualidade da formação ofertada, no IFMA Campus Codó.

O método que conduziu a presente pesquisa avaliativa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A opção por este método

não foi neutra, mas carregada de intencionalidade e justifica-se por acreditarmos que ele não apenas descreve o objeto na sua aparência, mas consegue explicar e julgar o programa e seus determinantes, através de sucessivas aproximações com a realidade, equilibrando o real e o ideal para chegarmos a resultados válidos e confiáveis. De acordo com Netto (2011, p. 53, *grifo do autor*), “O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquele em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

Assim, adotamos a posição política de contestar o programa como está posto na realidade, buscando desvelar as contradições entre aquilo que está desenhado e o que está sendo desenvolvido na instituição. Pretendemos compreender os determinantes da implementação do PROEJA, partindo do aparente, do cotidiano escolar, para conhecer as suas relações, suas mediações e determinações concretas, a partir das categorias de análise: educação de jovens e adultos, formação humana, omnilateralidade e qualidade educacional.

O universo da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Codó, sua escolha se deu por dois motivos: primeiro, por constituir o *lócus* profissional da pesquisadora, onde detém familiaridade e as informações são mais acessíveis e; segundo, por ser uma instituição educacional do interior do Estado do Maranhão que existe há 25 anos e desenvolve o PROEJA há doze anos. Além disto, é um contexto escolar e socioeconômico diverso dos *campi* da capital, realidade que trouxe contribuições relevantes para a pesquisa.

Codó/MA possui um baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM - 0,595, soma-se a isto, a sua situação educacional em que dados do IBGE mostraram que, em 2010, 34,49% da população com 25 anos de idade ou mais eram analfabetas, 27,88% tinham o ensino fundamental completo, somente 18,66% possuíam o ensino médio completo e apenas 3,51%, o superior completo (ATLAS, 2017).

O recorte temporal da investigação foi de 2010 a 2018, o ano inicial justifica-se pela criação dos cursos do PROEJA no IFMA. O período de realização da pesquisa de campo foi entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022.

Para atender aos objetivos propostos, foi realizada uma avaliação *ex post*¹ para conhecer o processo de implementação do PROEJA.

Cumprir dizer que a pesquisa avaliativa, enquanto uma modalidade de pesquisa social, tem vários sentidos e finalidades. Para Silva (2012, p.224), “a pesquisa avaliativa é concebida como modalidade de pesquisa social aplicada, que produz conhecimento no campo das políticas e programas sociais.” E, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986, p.108), avaliar “é atribuir valor, determinar se as coisas são boas ou más”. A avaliação não se restringe à dimensão técnica, mas a sua dimensão política é fundamental pois, ao avaliar, julga-se criticamente a realidade estudada. Ela, juntamente com os outros movimentos que se articulam dialeticamente, como a constituição do problema e da agenda governamental; a formulação de alternativas de política; a adoção da política e a implementação da política, é indispensável no processo das políticas públicas.

Segundo Draibe (2001, p.41), na avaliação de implementação ou de processo,

[...] não basta somente descrever processos e sistemas. Mesmo quando se trata de variáveis qualitativas, é preciso – e é possível ir além, caso se queira efetivamente avaliar o processo de implementação de um programa e relacioná-lo com os resultados, buscando explicar, então, também por fatores internos à própria política, os seus êxitos ou fracassos.

Nesse sentido, com base no método referenciado, nos esforçamos para julgar e avaliar o PROEJA, assim, identificar os pontos de estrangulamentos, as dificuldades encontradas pelos implementadores e os elementos facilitadores desse processo. Enfim, buscamos analisar os elementos presentes ao longo da implementação que influenciaram no alcance da qualidade das ações ofertadas.

Os sujeitos da pesquisa foram os implementadores e alunos/as egressos/as do programa. Definimos que os critérios para a escolha dos sujeitos informantes do IFMA seriam: aqueles que foram (ou ainda são) responsáveis pela implementação do PROEJA e, aqueles que ocupam (ou ocupavam) cargo na instituição com relação com o programa. Desta forma, foram selecionados seis implementadores: um professor da área geral que exerceu a função de Diretor de Desenvolvimento Educacional – DDE; um técnico em assuntos educacionais que

¹ A avaliação *ex-post* avalia em que medida os programas atingem os resultados esperados pelos formuladores, ou seja, analisa os objetivos, os impactos e os resultados Já a avaliação *ex-ante* é aquela que mede o custo-benefício do programa ou política a ser executada, “[...] permite escolher a melhor opção dos programas e projetos nos quais se concretizam as políticas” (COHEN E FRANCO, 1993, p.16).

assumi a função de coordenador do PROEJA e supervisor Pedagógico, um administrador, uma pedagoga e dois professores que atuavam no programa, um da área geral e outro da área técnica.

Para a escolha dos/as alunos/as egressos/as utilizamos amostra simples estratificada, com base nos seguintes critérios: ano de conclusão, perfil demográfico considerando elementos como idade, gênero, raça, dentre outros relevantes para os objetivos desta pesquisa, a ideia era diversificar o máximo possível no intuito de captar as diferentes representatividades do perfil do alunado do programa.

Quanto aos procedimentos da pesquisa utilizados foram: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, expostos aqui sequencialmente apenas para efeito didático, pois eles foram realizados concomitantemente e de forma articulada. Desse modo, a pesquisa bibliográfica se efetivou através de leituras e análises de estudos consolidados sobre a temática ancorando a problematização das categorias que deram sustentação ao desenvolvimento da tese. A pesquisa documental se voltou para a busca e análise dos documentos institucionais, essenciais para a elucidação da proposta do programa, ou seja, eles forneceram elementos que contribuíram para substantivar a avaliação do desenho do programa e os aspectos que o norteiam. Por fim, porém, não menos importante, realizamos a pesquisa de campo que nos permitiu o acesso ao rico material empírico que nos possibilitou adensar a avaliação que nos propusemos fazer.

Quanto às técnicas de coleta de dados, foi utilizada a entrevista em profundidade semiestruturada com os profissionais responsáveis pela implementação do programa. Segundo Gaskell (2003, p. 65), esta técnica é amplamente empregada nas ciências sociais e parte do princípio que o mundo social não é dado, mas dinâmico e construído por sujeitos na sua relação dialética com o meio. Desta forma, o emprego desta técnica é essencial

[...] para mapear e compreender o mundo de vida dos seus respondentes é o ponto de entrada para o cientista social, [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos.

Outra técnica utilizada foi o grupo focal com os alunos egressos e objetivou apreender a contribuição do programa para as suas vidas, os aspectos facilitadores e os obstáculos encontrados por eles durante a sua permanência na instituição. Ainda segundo Gaskell (2003, p.76), a finalidade do grupo focal é estimular os participantes

a falarem e reagirem àquilo que os demais dizem e, com isso, explorar as diferentes representações sobre o objeto em questão. “Os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros”.

Após a coleta, no esforço em responder as questões levantadas, os dados foram sistematizados, culminando com a elaboração da tese de doutorado.

Quanto à relevância social desta pesquisa, entendemos que a produção do conhecimento científico de viés marxista tem uma direção política, pois intenta não somente compreender a essência, a dinâmica e os elementos estruturantes de um determinado objeto na sociedade, mas transformá-lo, contribuindo para a emancipação humana. Por estarmos implicadas no objeto desta pesquisa, buscamos atender aos interesses coletivos, no sentido de contribuir para a ampliação do debate acerca da política pública da educação de jovens e adultos, através da socialização das informações de forma efetiva e comprometida com as reais necessidades da nossa sociedade. E, ao mesmo tempo, forjar espaços de construção de práticas menos desiguais que caminhem para uma formação humana omnilateral, no sentido gramsciano.

O resultado final de todo o esforço de investigação está estruturado nesta tese, a qual está organizada além dessa introdução, em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Formação humana integral: a formação omnilateral a partir da Escola Única de Gramsci” realizamos uma discussão teórica acerca da categoria formação humana integral enquanto contribuição fundamental para que homens e mulheres alcancem a omnilateralidade. Para Marx e Engels, a formação omnilateral é o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” de todos os sujeitos (MANACORDA, 2007, p.87). Discutimos também a pedagogia gramsciana e a ideia do trabalho enquanto princípio educativo desenvolvida por Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, a partir das teorias marxianas sobre a omnilateralidade. Ele pensou sua efetivação através da “Escola Única”, uma escola que é possível desenvolver todas as potencialidades humanas, tanto manual, como intelectual e que une ciência e trabalho, ainda na sociedade capitalista.

No segundo capítulo, denominado “Formação humana integral e a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação de jovens e adultos: a qualidade proposta em discussão”, trouxemos um breve histórico da educação

profissional e tecnológica e a educação de jovens e adultos no Brasil, com um olhar acerca da qualidade proposta nestas políticas. Fizemos um recorte histórico desde a década 1930, momento em que o país dá os seus primeiros passos na industrialização, passando pela década de 1980, quando se consolida, de modo peculiar, o capitalismo no país. Várias mudanças políticas também acontecem nesse período, em especial, a aprovação da CF de 1988. Situamos o contexto socioeconômico e político desta época até os dias atuais, que foi determinante para a configuração das políticas educacionais de jovens e adultos na educação profissional.

No terceiro capítulo “O PROEJA como Política Pública”, analisamos o desenho do PROEJA, fundamentado no decreto 5.840/2006, onde demarcamos seus princípios e concepções, seu projeto político integrado e aspectos operacionais. Em seguida, localizamos o programa no contexto da sua implementação – o IFMA/Campus Codó, em que também trouxemos os dados sociodemográficos do município, exploramos os documentos institucionais que contém os aspectos organizacionais para operacionalização do PROEJA na realidade do Maranhão e, mais especificamente, da cidade de Codó/MA, foram eles: os Planos de Desenvolvimento Institucional – PDIs (quinquênios 2009-2013 e 2014-2018); o Plano Pedagógico Institucional - PPI; os Planos dos cursos ofertados pelo campus Codó na modalidade EJA e as políticas e programas de assistência estudantil do IFMA.

O quarto capítulo “Avaliação da Implementação do Programa de Educação Profissional de Jovens e Adultos: uma análise sobre a qualidade da formação ofertada” trouxe os resultados da avaliação de implementação do PROEJA do IFMA–Campus Codó, onde julgamos sua eficácia processual com enfoque na qualidade da formação ofertada e buscamos conhecer as estratégias dos implementadores para consecução dos objetivos do programa. Desta forma, partindo do desenho do programa, avaliamos o desempenho do programa quanto às suas metas estabelecidas, a sua eficácia no tocante ao acesso e permanência do seu público-alvo; a adequação dos meios empregados às ações propostas para cumprimento dos seus objetivos, além de investigarmos os fatores facilitadores e os obstáculos que operaram ao longo da implementação e que condicionaram, positiva e negativamente, a qualidade da formação ofertada.

Por fim, nas considerações finais, retomamos aspectos da análise feita acerca da implementação, buscando adensar tais reflexões, trazendo à tona pontos de estrangulamentos que impedem ou obstaculizam a execução do PROEJA com a

qualidade que ele preconiza. Ao mesmo tempo, destacamos os elementos que têm contribuído para que, dentro das condições postas, os objetivos do programa sejam alcançados.

1 Formação humana integral: a formação omnilateral a partir da Escola Única de Gramsci

Iniciaremos com o questionamento de Mészáros (2008, p. 47) na sua obra “Educação para além do capital”: “Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” É nesta direção que o presente capítulo aborda a educação na perspectiva da formação humana integral que visa a emancipação de homens e mulheres, possibilitando o usufruto dos bens disponíveis na natureza e na sociedade, uma educação voltada para todas as dimensões da vida e não apenas restrita aos espaços escolares.

É esta formação humana integral que almeja o objeto desta pesquisa, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ele se propõe a garantir o acesso dos diferentes sujeitos, especialmente, da classe trabalhadora ao universo de saberes científicos e tecnológicos produzidos ao longo do tempo pela humanidade e, ao mesmo tempo, busca “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 a construção de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2007c, p.13). Para discutir a implementação do PROEJA, desenvolvemos as categorias fundamentais em torno da formação humana integral: a omnilateralidade e o trabalho enquanto princípio educativo.

Na primeira seção abordamos a omnilateralidade² para pensar o tema educacional, a partir dos estudos de Marx e Engels que, segundo Manacorda (2007, p. 87), significa o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” de homens e mulheres. Contrapõe-se à “unilateralidade”, característica da

² De acordo com o Dicionário Priberam (2020) os termos “Onilateral” e “Omnilateral” possuem o mesmo significado. O primeiro refere-se à pronúncia em Portugal, utilizado nas obras de Manacorda (2007, 2019). Nesta pesquisa utilizamos a tradução brasileira “omnilateral” da Editora Boitempo que também utiliza a expressão “desenvolvimento universal” para se referir ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

sociedade capitalista, onde tanto capitalistas quanto trabalhadores têm suas potencialidades tolhidas, com isto, desenvolvem parcialmente suas capacidades.

Destacamos as obras “Princípios do Comunismo” (1982) e “As Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores” (1982) que tratam a temática educacional de forma mais direta e o Livro 1 do Capital (2013) que aborda a educação de forma mais implícita, estas duas últimas obras foram escritas na mesma época, em 1866. O foco das análises de Marx e Engels não era diretamente a educação, mas o desvelamento do metabolismo do capital e a busca da sua superação, estes não são temas excludentes, uma vez que a educação e suas formas institucionalizadas são espaços de manutenção e/ou transformação do *status quo*, portanto, possui uma contribuição fundamental para a emancipação e a liberdade humana, almejadas pelos autores.

A segunda seção expõe a pedagogia gramsciana e a ideia do trabalho enquanto princípio educativo, estas são encontradas nos Cadernos do Cárcere, escritos por Gramsci, especialmente os números 4, 11, 12 e 22, um compilado de cartas escritas e endereçadas à familiares e amigos, enquanto estava encarcerado pelo regime fascista. O autor desenvolveu as teorias marxianas acerca da omnilateralidade, situando-as historicamente e pensou concretamente o caminho para sua efetivação por meio da construção da “Escola Única”, uma escola que seja possível desenvolver todas as potencialidades humanas, tanto manual, como intelectual, que une ciência e trabalho. Diferente dos idealistas, Gramsci vislumbrava a construção da Escola Única ainda na sociedade capitalista pois, assim como Marx, acreditava que os germes da sociedade do futuro encontravam-se nas contradições da sociedade atual.

1.1 A educação numa perspectiva marxiana de formação omnilateral

“Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” (Marx, 1875)

Manacorda (2007) faz um estudo filológico das obras marxianas que abordam o tema educacional, para ele, a união do ensino com o trabalho produtivo é um ponto definitivo da pedagogia marxista. A despeito das ideias educacionais de

Marx estivessem relacionadas ao momento sociopolítico da sua época, suas teorias que visam ao desenvolvimento humano são atemporais, portanto, bastante atuais para pensarmos alternativas para uma formação humana integral que vai além dos muros escolares.

O autor identificou três principais obras de Marx e Engels que tratam explicitamente a questão educacional, são elas: *Princípios do Comunismo* (1982); *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (1982) e; *Crítica ao programa de Gotha* (2012).

A primeira obra “*Princípios do Comunismo*” foi escrita por Engels, em 1847, para a criação do Partido Comunista em 1848 e serviu de base para a criação do “*Manifesto do Partido Comunista*”, escrito por Marx em 1848. Engels vislumbrava uma nova ordem social possível somente após a abolição da propriedade privada, via revolução, e pensou numa Constituição Democrática do Estado sob o domínio do proletariado que chamou de “Estado democrático”. Ele propôs algumas medidas, dentre elas, uma educação combinada com o trabalho fabril: “8. Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril” e continua:

A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o carácter unilateral que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em acção, integralmente, suas aptidões integralmente desenvolvidas. Com isso, porém, desaparecerão também necessariamente as diversas classes (ENGELS, 1982, p.12, 14-15).

A educação proposta por Engels visava a superação da unilateralidade, ocasionada pela divisão do trabalho capitalista e buscava o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para ele, a educação passaria por dois momentos: o primeiro quando as crianças se tornassem mais independentes dos cuidados maternos e o segundo momento quando já seria possível associar a educação ao trabalho.

[...] embora defenda essa política escolar de medidas aptas a “garantir a existência do proletariado”, Engels requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários. Pode-se concluir que se trata de medidas imediatas, mas também futuras, ou seja, que não constituem indicação

pedagógica contingente e limitada, mas permanente e com validade universal (MANACORDA, 2007, p. 36).

É uma concepção de educação classista, focada nas formas educacionais voltadas para a classe proletária, todavia, não se restringia à ela. Para Engels, a união entre ensino e o trabalho deveria alcançar a sociedade em geral, as crianças de todas as classes, vislumbrando uma emancipação não apenas da classe trabalhadora, mas de toda a sociedade.

Como já mencionado, o Manifesto do Partido Comunista, escrito em 1848 por Marx e Engels, substituiu e atualizou os Princípios do Comunismo. O Manifesto foi um documento fundamental na disseminação dos ideais comunistas em vários países, onde fez um chamado para a importância da educação para a emancipação da classe trabalhadora: “10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Associação da educação com a produção material, etc.” (ENGELS, MARX, 2010, p. 58). Aqui, já é possível observar um direcionamento para a integração da educação e do trabalho, porém, os autores abominavam a forma capitalista de exploração das crianças e jovens, tal como ocorria dentro das fábricas.

O segundo documento que expôs, de forma contundente, a importância da educação atrelada ao trabalho foi “As instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório”, escrito por Karl Marx, em 1866, direcionado aos delegados do Comitê do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Londres. Marx elencou 11 itens fundamentais para fortalecimento e emancipação da classe operária, tais como: limitação do dia de trabalho, trabalho juvenil e infantil, trabalho cooperativo, uniões de ofícios, dentre outros. Ele propunha a união de todos os países através de uma “grande combinação internacional de esforços” e, para isto, foi construído um amplo inquérito para conhecer as condições de trabalho e situação educacional dos trabalhadores nas fábricas da Europa e Estados Unidos.

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, n.p.).

Esta passagem mostra a preocupação de Marx com as diferentes áreas dos indivíduos desde a infância, como a saúde mental, física e social. Pensando nisto, ele construiu uma proposta educacional que orientava a integração entre trabalho e

educação para os jovens na faixa etária dos 9 aos 17 anos e, para aqueles com menos de 9 anos de idade, sugeriu apenas a instrução escolar elementar. Tal proposta estava estruturada da seguinte maneira:

Devem ser divididos em três classes, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a duas [horas]; a segunda classe a quatro [horas]; e o da terceira classe a seis horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração (MARX, 1982, n.p.).

É evidente nesta orientação, a obrigação da sociedade e da “*parte mais esclarecida da classe operária*” em proteger as crianças e jovens, uma vez que o futuro da classe trabalhadora depende da sua formação, da “*combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica*”, em que a luta coletiva é sua arma, pois somente assim ela poderá ser “salva” da opressão do capital.

Manacorda (2007) identificou ainda uma indissociação das “Instruções” com o Livro 1 do Capital, escritos na mesma época, em 1866. Numa passagem do Capital, Marx faz uma defesa ao socialista utópico Robert Owen (1771-1858) como o responsável em brotar “*o germe da educação do futuro*”, pois foi o primeiro a atrelar a educação das crianças ao trabalho produtivo nas suas fábricas, aspirando desenvolver todas as potencialidades do trabalhador:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p.368).

Observamos nestas obras que a educação do futuro, desejada por Marx, requer a destruição da sua forma atual de caráter burguês, fruto da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Ele buscava a construção de escolas que unificassem o trabalho manual e intelectual, a teoria e a prática, pois tal divisão subtrai a possibilidade de desenvolvimento total dos indivíduos.

É importante ressaltar que, como vimos acima, Marx concordava com o trabalho infantil desde que consideradas as peculiaridades de cada faixa etária e suas condições psicofísicas, algo que era ignorado pelos donos das fábricas, onde as precárias leis fabris de proteção aos trabalhadores não passavam de letras mortas. Dentre as estratégias capitalistas para burlar as leis estavam: a omissão da verdadeira

idade das crianças, falsificação de diplomas para comprovar que estavam na escola, dentre outras. “Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever” (MARX, 2013, p. 320).

Para compreendermos a união entre ensino e o trabalho produtivo, proposta por Marx, demarcamos a sua concepção de trabalho. No capítulo 5, do Livro 1 do Capital, ele afirma: “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 188).

Desta forma, para que o homem possa extrair algo útil da natureza para sua sobrevivência, é preciso uma ação que ponha em movimento sua força corpórea, como braços, pernas, cérebro, com isto, ao mesmo tempo que age sobre a natureza externa, modificando-a, ele modifica a si mesmo, a sua natureza interna. Este esforço de transformação da natureza no atendimento das suas necessidades é orientado por uma vontade, em que o resultado esperado já está representado idealmente. É isto que diferencia o homem dos animais, por isso o trabalho é uma atividade unicamente humana.

Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p.188).

Conforme Lukács (2013, p.77), existem três formas de existência na natureza – a inorgânica, orgânica e a social – e cada uma representa um momento na evolução da vida, contendo os germes para desenvolvimento da fase seguinte. No primeiro estágio – o inorgânico – não existe nenhum tipo de atividade, já a fase orgânica apresenta “[...] nos níveis mais desenvolvidos, interações entre o organismo e o entorno que, à primeira vista, parecem de fato orientadas por uma consciência.” Na fase orgânica ainda não podemos falar em trabalho pois, mesmo o mais alto grau de estágio de desenvolvimento dos animais está restrito à reprodução biológica, através de reflexos, reações biofísicas e bioquímicas, voltado apenas para sua existência imediata. Ontologicamente falando, “é um epifenômeno do ser orgânico,” por isso, não produzem uma relação entre o sujeito e objeto.

O último estágio – o ser social – é o mais complexo e surge a partir da relação natural do homem com o ser inorgânico e orgânico. Foi o trabalho que permitiu uma transição qualitativamente diferente, mediante um lento processo que durou milênios, que Lukács (2013) chamou de “salto ontológico do ser orgânico para o social”. É um avanço da sua existência puramente animal para o ser social, passando do autodomínio para a realização do processo de autocriação dos meios de produção e, assim, se autorrealizou no suprimento das suas necessidades. Tudo isso afasta o ser social das barreiras naturais, mas apenas o afasta, pois elas jamais desaparecerão.

Para Lukács (2013), Engels foi uma referência nos estudos acerca do trabalho como processo de humanização do homem, quando surge a socialização e a linguagem. Somente por meio do trabalho, o ser social consegue desenvolver um “pôr teleológico” “como resultado adequado, ideado e desejado”, ou seja, uma atividade orientada para um fim, que não existe fora do trabalho, da práxis humana. De forma simplificada, podemos dizer que o processo de trabalho possui três momentos: a atividade orientada para um fim, o objeto e seus meios.

Marx (2013, p. 189) exemplifica a terra enquanto um objeto universal do trabalho, uma vez que ela é a fonte primária no atendimento das necessidades humanas e existe independente da ação do homem. As matérias-primas também são objetos do trabalho, pois presume-se que já sofreram uma modificação anterior.

Já o meio de trabalho, segundo Lukács (2013, p. 51), “[...] é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto”. Para o autor, o pôr do fim (ou pôr teleológico) só se realiza concretamente com uma investigação adequada dos meios, ou seja, é preciso conhecer a natureza e os elementos disponíveis para mediação das necessidades dos sujeitos. Com isto, o conhecimento dos meios e seus instrumentos são mais importantes que a própria satisfação das necessidades do ser social, isto é, do pôr do fim, pois

[...] o meio, a ferramenta, é a chave mais importante para conhecer aquelas etapas do desenvolvimento da humanidade a respeito das quais não temos nenhum outro documento. [...] O fato é que uma ferramenta pode, com uma análise correta, não só revelar a história da própria ferramenta, mas também desvendar muitas informações sobre o modo de viver, quem sabe até sobre a visão de mundo etc., daqueles que as usaram (LUKÁCS, 2013, p. 52).

Ao findar o processo do trabalho, tem-se o produto, que é um valor de uso para atendimento das necessidades do homem. Assim, “O trabalho se incorporou a

seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado”, é o metabolismo do homem com a natureza, momento em que realmente se efetiva o desenvolvimento social (MARX, 2013, p. 190).

Para Lukács (2013, p. 69), com a complexificação e desenvolvimento da práxis social, “[...] destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso.” O germe das futuras ciências é fruto dessa complexificação, a partir das generalizações e de várias experiências concretas. Harvey (2013, p. 42) destaca que “há, portanto, uma relação entre trabalho concreto e abstrato. É através da multiplicidade de trabalhos concretos que surge o padrão de medida do trabalho abstrato.”

Nosella (2007, p. 149) ilustra a categoria marxiana de trabalho com base nas três dimensões na interação do homem com a natureza: comunicação/expressão, produção e fruição. A primeira dimensão é a comunicação, através dela que o homem interage física e espiritualmente com o mundo e com outros homens, portanto, é um trabalho, ainda que parcial. “Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens.” A segunda dimensão é a produção, “[...] quando o homem produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais, interage com a natureza e com os demais homens, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir equivale a ensinar a trabalhar.” E a terceira dimensão é a fruição, em que os sujeitos desfrutam dos bens naturais e os bens produzidos pela humanidade, é onde se completa o processo do trabalho. “Por isso, ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar. Assim, compete à escola-do-trabalho educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir.”

Isto posto, Marx (2013) apreende inicialmente o processo de trabalho enquanto um metabolismo entre o homem e a natureza, de forma abstrata, sem considerar suas formas históricas. Nesse processo inicial, o trabalho é puramente individual e está sob total controle dos sujeitos, onde trabalho intelectual e trabalho manual estão conectados. Posteriormente, essas funções são separadas “até formar um antagonismo hostil” na sociedade capitalista, em que a mercadoria se torna “o ato fundador do modo como as pessoas vivem” e passa a mediar a satisfação das necessidades do homem.

De acordo com Harvey (2013, p. 28),

A mercadoria é algo que satisfaz uma carência, uma necessidade ou um desejo humano. É algo externo a nós, de que tomamos posse e transformamos em nosso. Contudo, Marx declara de imediato que não está interessado na “natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação”. Seu único interesse é o simples fato de que as pessoas comprem mercadorias, e esse é um ato fundador do modo como as pessoas vivem. [...] assim como também é um ato histórico “encontrar as medidas sociais para a quantidade das coisas úteis”.

As mercadorias têm duas facetas: ao mesmo tempo que é valor de uso, é também valor de troca. A comensurabilidade delas não é medida pela sua qualidade ou necessidade, mas pelos seus valores de troca, em que todas têm o mesmo peso, já que todas são trabalho humano abstrato. Aqui, o valor torna-se o tempo de trabalho socialmente necessário, onde as mercadorias são comensuráveis pelo fato de serem produzidas por mãos humanas, produto do trabalho humano.

Neste sentido, na sociedade capitalista a concepção de trabalho é distorcida “numa abominação”, Marx fala que o capital surge quando o trabalhador entra numa relação “livre” e “igual” com os donos dos meios de produção. O trabalhador livre, por dispor apenas da sua força de trabalho, “escolhe” vendê-la ao possuidor dos meios de produção, já que não têm condições de trabalhar para ele mesmo, pois não possui os meios de produção. Com isto, o seu trabalho e o produto do seu trabalho agora pertencem ao capitalista. Também é uma relação de “igualdade”, “[...] pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um dispõe apenas do que é seu”. No caso do trabalhador, a sua mercadoria é a sua força de trabalho (MARX, 2013, p. 185).

Isto passa pela discussão de liberdade, um conceito falseado pela ideologia burguesa:

Hoje, somos diariamente catequizados a respeito dos aspectos positivos da liberdade e forçados a aceitar como inevitáveis ou mesmo naturais seus aspectos negativos. A teoria liberal se funda em doutrinas de direitos e liberdades individuais. De Locke a Hayek, e daí em diante, todos os ideólogos do liberalismo e do neoliberalismo afirmaram que a melhor defesa desses direitos e liberdades individuais é um sistema de mercado fundado na propriedade privada e nas regras burguesas de independência, reciprocidade e individualismo jurídico [...] (HARVEY, 2013, p. 111, 112).

Assim, em nome das liberdades individuais, a classe trabalhadora, apartada dos meios de produção e da propriedade privada, se vê diante do dilema entre a liberdade de escolher ser explorado pelo capital ou morrer de fome, já que só dispõe da sua força de trabalho. A ideologia liberal prega que é melhor aceitar os

efeitos negativos “naturais” da liberdade, como trabalhar mais de 10 horas por dia, em condições precárias, do que não ter um trabalho e morrer de fome.

O capitalismo introduz duas faces do mesmo processo: de um lado o valor da força de trabalho e, do outro, a valorização do capital no processo de trabalho. O primeiro está relacionado à reprodução e subsistência do trabalhador, em que o seu valor é determinado pela soma das mercadorias necessárias para mantê-lo vivo e ter condições físicas para trabalhar diariamente, como a alimentação e o vestuário. Cabe dizer que este valor não é fixo, pois varia de acordo com o momento histórico, especialmente, o grau da luta de classes em determinado contexto.

A segunda face é a valorização do capital no processo de trabalho, que está relacionada à geração de mais-valor para o capitalista. “O mais-valor surge porque os trabalhadores trabalham além da quantidade de horas necessárias para reproduzir o valor equivalente de sua força de trabalho” (HARVEY, 2013, p. 149). Assim, o trabalho se traduz enquanto valor de uso e como criador de valor.

A Revolução Industrial (1760-1840) proporcionou uma transformação histórica no sistema capitalista com a introdução das máquinas que substituiu a força motriz do homem, acelerando sobremaneira a produção de mercadorias.

Como, portanto, considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta sua intensidade; como, por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece etc (MARX, 2013, p.342).

Para Marx, o revolucionamento trazido pela maquinaria foi positivo, pois possibilitou a vitória dos homens sobre as forças da natureza e o aumento da riqueza de quem produz, como reflete acima, no entanto, abomina a sua apropriação pelo capital, pois subjuga os homens, ao invés de libertá-lo. Esse é o caráter contraditório gerado pelo modo de produção capitalista, em que o homem deixou de produzir para si e passou a produzir para o capital, portanto, agora só é produtivo quando gera valorização ao capital. Diante disto, o trabalho tornou-se externo ao trabalhador, visto que não se realiza nele.

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à

vontade em seu tempo de folga enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém, imposto, é trabalho forçado. Ele não é satisfação das suas necessidades, apenas um meio para satisfazer outras necessidades. [...] Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa (MARX, 2004, p. 82,83).

Esta condição gera o que Marx chamou de “fetichismo”, em que o trabalhador é alienado (estranhado) das suas potencialidades criativas e mostra o quão a propriedade privada nos aliena e nos rouba o sentido da vida humana, do ser social. O trabalhador é alienado do processo e do produto do seu trabalho, é a “alienação da atividade e a atividade da alienação”, pois ele não se apropria do que produz.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe em nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc., enfim, usado. [...] O lugar *de todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do *ter* (MARX, 2004, p. 108).

Em vista disso, a teoria marxista busca romper com esse estranhamento do trabalhador, com a unilateralidade gerada pelo capital. Manacorda (2007, p. 84) fala que, segundo Marx, o trabalho existe enquanto realidade e enquanto possibilidade, onde o “[...] trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral.” Em diversas obras marxistas, a omnilateralidade aparece enquanto possibilidade real de desenvolvimento integral dos indivíduos, em todas as suas dimensões, em contraposição à unilateralidade. Para isto, é indispensável o domínio de todo o processo produtivo e não apenas o domínio parcial dos instrumentos de produção:

A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. [...] Seu instrumento de produção tornava-se sua propriedade, mas eles mesmos permaneciam subsumidos à divisão do trabalho e ao seu próprio instrumento de produção (MARX, ENGELS, 2007, p. 73).

Para Marx e Engels, o que nos torna seres omnilaterais não é somente o sentido de posse, de “ter”, de “fruição imediata”, pois a satisfação das necessidades materiais mais imediatas, como comer, beber, dormir e vestir não nos diferencia dos demais animais, mas sim “o retorno do homem a si mesmo como um ser social”:

Ele é, portanto, o retorno do homem a si mesmo como um ser *social*, isto é, realmente humano, um regresso completo e consciente que assimila toda a riqueza da evolução precedente. [...] É a verdadeira solução do conflito entre

existência e essência, entre objetificação e autoafirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e espécie (MARX, 2004, p. 105).

A libertação de homens e mulheres da alienação só é possível com a supressão da apropriação privada dos meios de produção, isto conduz à “[...] *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos [...] Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade [...]” (MARX, 2004, p. 108,109).

De acordo com Marx (2013), o capital invadiu os lares, levando ao crescimento avassalador do trabalho feminino e infantil, em substituição ao trabalho masculino, pois a força muscular já não era tão essencial, visto que a operação das máquinas passou a exigir pouca força muscular e maior flexibilidade. O advento da maquinaria não revolucionou somente a produção industrial, mas também outras áreas, sobretudo e fundamentalmente, as relações familiares e as relações sociais,

[...] submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro de limites decentes e para a própria família (MARX, 2013, p. 317).

Assim, além da mão-de-obra do trabalhador adulto, o capital passou a requerer também o trabalho de todos os membros da família, repartindo o valor da força de trabalho que antes era apenas do trabalhador individual, desvalorizando-a. “Desse modo, a maquinaria desde o início amplia, juntamente com o material humano de exploração, ou seja, com o campo de exploração propriamente dito do capital, também o grau de exploração” (MARX, 2013, p. 317).

Marx (2013) assinala que o grau de exploração do trabalhador foi devastador, não somente física, mas intelectualmente. As leis fabris, criadas em 1833, não foram vistas com bons olhos pelos donos das fábricas, pois tinham, inicialmente, o intuito de minimizar a superexploração à qual o trabalhador e sua família estavam expostos. Porém, os capitalistas perceberam que elas poderiam maximizar seus lucros, em vez de trazer prejuízos. Por exemplo, um trabalhador exposto à exaustão no trabalho tem menor rentabilidade para a produção do que aquele com jornada de trabalho menor. Outro exemplo citado pelo autor foi a demarcação da idade das crianças menores para o trabalho e a obrigatoriedade para que elas estivessem na escola.

Segundo Harvey (2013, p. 168),

Os dados mostram que, até cerca de 1850, a taxa de exploração no sistema industrial britânico era terrível, e as horas de trabalho eram igualmente terríveis, com consequências pavorosas para as condições de trabalho e vida. Mas essa superexploração diminuiu após 1850, sem nenhum efeito negativo sobre o lucro ou a produtividade. Isso ocorreu, em parte, porque os capitalistas encontraram um novo meio de obter mais-valor [...]

Apesar das garantias em lei, os textos não eram muito claros, não havia controle do seu cumprimento, nem fiscalização, com isto, eram recorrentemente burladas pelos donos das fábricas. A realidade educacional também não era diferente, pois os certificados concedidos aos jovens que frequentavam as escolas, geralmente, não estavam assinados, mas tinha apenas uma “cruz”, pois nem mesmo os professores sabiam escrever.

Não obstante, as leis fabris foram necessárias para assegurar a sobrevivência do trabalhador, em razão de estarem expostos a situações degradantes pelo trabalho excessivo nas fábricas. Para Harvey (2013, p. 169), tais leis eram indispensáveis para garantir certo “grau de civilização de um país” e trouxe um elemento histórico e moral, em que “os capitalistas foram empurrados para uma reforma que não era, necessariamente, contrária a seus interesses de classe. Em outras palavras, a dinâmica da luta de classes pode tanto ajudar a equilibrar o sistema quanto derrubá-lo.”

Feitas estas demarcações acerca do trabalho em Marx e do trabalho na sociedade capitalista, abordamos a contribuição da educação neste processo.

A escola-do-trabalho, na expressão de Nosella (2007), pode conduzir fundamentalmente para dois caminhos: para a manutenção do *status quo* burguês ou para sua superação, na busca da omnilateralidade. Reafirmamos que na sociedade capitalista os indivíduos conseguem (quando conseguem) desenvolver apenas uma das dimensões do seu ser social, sobretudo, a classe trabalhadora. Esta, privada dos meios de produção, apenas produz objetos-mercadoria e não tem acesso às outras dimensões ou as têm de forma precária, com isto, os trabalhadores não conseguem se desenvolver de forma integral. Já a escola-do-trabalho marxista deve ensinar os homens e mulheres a realizarem o movimento completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir.

Segundo Mézaros (2008), na sociedade capitalista, uma das funções da educação institucionalizada na era capitalista é a adequação dos indivíduos aos interesses da burguesia, transmitindo seus valores, internalizando-os nos sujeitos

como se fossem valores legítimos de toda sociedade. É uma educação que vai além dos muros escolares:

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. [...] É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais.” Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZAROS, 2008, p. 45).

O autor chama atenção para a contribuição primordial da educação institucionalizada na transformação da sociedade, mediante práticas escolares que podem alterar profundamente a realidade, transcendendo as meras formalidades, contudo, as instituições educacionais não podem ser as únicas responsáveis pela emancipação humana. Deste modo, não basta negar o *status quo* burguês, é necessário construir medidas concretas para romper com valores e práticas hegemônicas burguesas – este é o maior desafio. “O conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo” (MESZAROS, 2008, p. 62).

Nesta direção, a expectativa é superar o atual modelo de sociedade em que o ensino dual prevalece, uma educação técnica, manual para os trabalhadores e uma educação desinteressada, intelectual para a “elite” burguesa. Para Nosella (2007, p. 150), “Educar à fruição é tarefa difícil, mas indispensável da escola-do-trabalho. [...] Formar os seres humanos para a fruição adequada e igualitária dos bens produzidos pelos semelhantes é um dos principais objetivos da escola”. O autor complementa que as escolas das classes abastadas são parciais, pois não são universais, ademais são retrógradas, mesmo com todas as condições de oferta de uma educação de qualidade, pois não incorporam os valores da classe trabalhadora. Logo, podemos inferir que a educação para a fruição é uma educação desinteressada que busca o gozo dos bens disponíveis na natureza e na sociedade, além de possibilitar o desenvolvimento dos talentos individuais fora do trabalho e assim exercer, de fato, a liberdade concreta, é o que Marx (2011) fala de tempo livre enquanto tempo de ócio e tempo destinado a atividades mais elevadas.

Manacorda (2007, p.67) questiona: “como pode o trabalho libertar o homem, se é a causa da sua servidão? E, mais em particular, no campo pedagógico,

como pode esse trabalho, associando-se ao ensino, constituir *hic et hunc* o conteúdo e o método para a formação do homem onilateral?” E reflete:

[...] não é, de fato, o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem; pode, no entanto, ser um elemento que concorra para a sua libertação, dado o inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade [...] Mas essa participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo escola-fábrica, dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, representando antes a escola um resíduo de organizações sociais precedentes; mas, certamente, significa vínculo ensino-produção.

A teoria marxista acredita na libertação dos homens e mulheres que ultrapassa e supera a relação escola-fábrica do sistema capitalista. Marx (2012) criticou os companheiros da cidade de Gotha, pois eles se preocupavam apenas com a criação de programas, indistintamente, sem considerar a práxis. Ele propõe a recuperação da união do trabalho intelectual e manual, ciência e ação, pois a ciência foi apropriada privadamente pelos capitalistas, afastando-a dos trabalhadores, restando-lhes apenas a execução de tarefas repetitivas, “[...] que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consuma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital (MARX, 2013, p. 299).

A educação em seus diversos caminhos, em especial, a escola, deve levar todos os sujeitos sociais a se reapropriarem da ciência, promovendo sua reintegração com o trabalho, tendo como fim, a sua emancipação humana, como destaca Manacorda (2007, p.75):

[...] uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção.

Na obra *Miséria da filosofia*, escrita em 1847, Marx (1985) desenvolveu uma perspectiva mais concreta da omnilateralidade, vislumbrando-a nos espaços produtivos, pois acredita que é dentro do atual sistema capitalista que encontramos o germe para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Os escritos marxianos trazem, reiteradamente, a necessidade da criação de mecanismos para o desenvolvimento omnilateral do ser social, para o gozo de bens espirituais, além das necessidades imediatas. A escola é um espaço dessas

possibilidades, já que também é responsável pelo desenvolvimento parcial dos sujeitos.

Manacorda (2007, p. 92) lembra que as pesquisas de Marx não têm o caráter idealista, por isso não desenvolveu todas as determinações do homem onilateral, posto que não poderia analisar uma sociedade que existe somente enquanto possibilidade. Não podemos dizer o mesmo do homem unilateral da sociedade capitalista, na qual Marx viveu e conseguiu desvendar suas determinações, através do método materialista histórico-dialético. Entretanto, dentro das suas análises, construiu idealmente o sujeito onilateral numa sociedade sem classes.

Mas tentemos reconstruir o homem onilateral, não tanto como Marx o desenha incidentalmente aqui e ali, em oposição à figura real do homem unilateral, mas, de preferência, como emerge do contexto da sua pesquisa, como tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna: e já passível de se assumir como objetivo consciente.

E qual a contribuição da educação na construção do homem onilateral? Como já exposto anteriormente, o desenvolvimento onilateral dos sujeitos requer a unificação da ciência e da produção, separadas pela divisão do trabalho na sociedade capitalista. À sua época, Marx identificou algumas escolas que poderiam ter o embrião para desenvolvimento dessa formação humana integral, mas ainda longe do que seria o ideal:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (MARX, 2013, p. 370).

Ele defendia um ensino tecnológico que unisse teoria e prática nas escolas ofertadas pelos burgueses aos operários e isto lhe rendeu muitas críticas, sendo acusado de pregar uma pedagogia voltada exclusivamente para a formação prática. No entanto, Manacorda (2007, p. 94) refuta tais acusações, pois o que Marx buscava era superar a formação de várias técnicas, a disponibilidade para qualquer trabalho, desenvolvida pela educação capitalista: “Não é o marxismo, mas o capitalismo, a produção capitalista que – como Marx denuncia – limita os trabalhadores ao ensino da prática.”

Quanto ao conteúdo ministrado no ensino escolar, Marx não concordava com disciplinas doutrinadoras, como religião e economia política, pois elas poderiam ser interpretadas de diferentes maneiras, dando margem para várias conclusões. Para

ele, a escola deveria ministrar conteúdos que promovessem, rigorosamente, a aquisição do saber das noções e das técnicas:

Na escola, devem-se ensinar matérias como as ciências naturais e a gramática, que não variam quando ensinadas por um crente ou por um livre pensador; todo o resto os jovens devem assimilar da própria vida, do contato direto com a experiência dos adultos. [...] objetiva excluir do ensino toda propaganda, todo conteúdo que não seja uma aquisição imediata de saber; objetiva construir um ensino rigoroso de noções e de técnicas (MANACORDA, 2007, p. 111).

Para Marx, no início da industrialização não havia espaço para a “cultura desinteressada” dentro dos espaços escolares, mas, unicamente, o ensino da “cultura interessada” ou “interesseira”, isto é, aquela que atenda aos interesses do capital, com o desenvolvimento de técnicas ligadas ao trabalho direto nas fábricas.

Segundo Manacorda (2007, p. 127), para que seja viável o resgate da humanização de homens e mulheres, desumanizada pelo capital, é imperativo o desenvolvimento da cultura desinteressada (reino da liberdade), possível somente fora dos espaços da cultura interessada (reino das necessidades), na vida cotidiana, na relação com a família, no meio social, etc. Logo, a liberdade defendida por Marx, que fora desvirtuada pela liberdade burguesa, é aquela que dá condições ao trabalhador desenvolver suas potencialidades fora do trabalho capitalista, do reino das necessidades. Para o autor, deve-se “[...] colocar o processo educativo, rico em conteúdos teóricos, no coração da produção moderna, não é um programa pedagógico que, por si só, identifique o marxismo com as demais pedagogias modernas.”

Lembramos que Marx não era contra a ciência ou o avanço tecnológico nas indústrias capitalistas que, a despeito de gerar a desumanização de homens e mulheres, promoveu também a transformação dos sujeitos e criou a base para sua emancipação, isto é, por um lado cria a miséria absoluta, do outro tem a possibilidade de gerar absoluta riqueza. De acordo com Manacorda (2007, p.100), “Essa atitude, ‘positiva’ de Marx frente à sociedade capitalista, indissolivelmente associada à atitude negativa, é um dos elementos que mais fortemente distinguem seu socialismo científico de todas as outras formas de socialismo [...]”. Desta forma, somente numa sociedade sem classes que o trabalho e o gozo, a atividade material e intelectual pertencerá aos mesmos sujeitos sociais, de maneira omnilateral.

Na seção seguinte exploramos as teorias educacionais de Gramsci e como ele pensou, concretamente, a formação omnilateral, através do desenvolvimento da

Escola Única, onde homens e mulheres podem desenvolver todas suas potencialidades e usufruírem dos bens materiais e espirituais disponíveis na natureza.

1.2 A Escola Unitária de Gramsci: “o trabalho como princípio educativo”

“A questão escolar interessa-me muitíssimo”. Gramsci (1931)

A educação foi um tema muito caro ao intelectual italiano Antônio Gramsci (1891-1937), referência para os educadores brasileiros. Ele nasceu na cidade de Sardenha, uma das regiões mais desvalidas da Itália, de família pobre e saúde frágil, vivenciou diversas privações, inclusive dificuldades para estudar, decorrente das suas condições materiais de existência. Apesar disto, ainda na juventude, teve a oportunidade de ingressar na universidade na cidade de Turim, onde se aproximou dos escritos marxianos e então começou a compreender a contradição fundamental do capitalismo, qual seja, a produção social da riqueza e sua apropriação privada pela classe burguesa. A sua realidade concreta contribuiu significativamente para entender a estrutura sócio-histórica desigual que vivia e lutar por uma sociedade mais igualitária.

Ao contrário do que muitos pensavam, Gramsci não foi influenciado inicialmente pelos socialistas, mas pelos filósofos Benedetto Croce e Giovanni Gentile, maiores referências do neo-idealismo e do liberalismo. Todavia, de acordo com Losurdo (2006), isto não o afastou do seu interesse por Marx, ao contrário, contribuiu ainda mais para compreender as ideias marxianas.

As inquietações gramscianas, longe de serem meramente acadêmicas ou idealistas, eram lutas concretas, historicamente determinadas. Com seu amadurecimento intelectual e aprofundamento das leituras de Marx e com “[...] o despertar dos povos coloniais e as persistentes ambições imperialistas das grandes potências liberais, o advento do fascismo, ele aprofunda e radicaliza a crítica ao liberalismo e amadurece, em todos os níveis, a passagem ao comunismo” (LOSURDO, 2006, p. 307).

As construções teóricas em torno da educação resultaram da percepção de Gramsci acerca das transformações históricas da época, que chamou de “crise do princípio cultural e educativo da sociedade pré-industrial”, fruto da crise da sociedade

tradicional. A sociedade industrial destruiu as bases da sociedade tradicional, refletindo em todas as suas esferas. Se o artesão, ainda que de forma individual e simplificada, reunia o trabalho manual e intelectual em suas mãos, isto lhe foi arrancado de forma abrupta pelo capitalista, agora para sobreviverem, viram-se obrigados a ingressar nas fábricas, restando-lhes um trabalho manual e parcial, sob intensa jornada de trabalho, sem distinção de idade e sexo. Na busca pela superação deste cenário desigual e caótico, a alternativa vislumbrada por Gramsci era a criação das bases de uma nova sociedade que integrasse o mundo do trabalho e mundo da cultura, essa unidade proporcionaria a formação de um novo homem.

Segundo Nosella (2017, online), o Caderno do Cárcere 12³ pode ser considerado “uma possível proposta educacional do Partido Comunista para a sociedade italiana”, uma “plataforma partidária para a educação” para a sociedade comunista, após a tomada do poder do Estado capitalista. Nos Cadernos, Gramsci aborda a educação enquanto um caminho indispensável para conhecer a realidade e contribuir para a superação do capitalismo, via revolução da classe trabalhadora. Ele parte da realidade industrial moderna para construir suas teorias educacionais que tem como tese principal, muitas vezes incompreendida, “*O trabalho como princípio educativo*”.

Primeiramente, é fundamental demarcar que todas as construções gramscianas são cimentadas no contexto histórico, na *práxis*, por isso, o historicismo era o método por excelência das suas pesquisas.

De acordo com Nosella (2017, online), o historicismo “[...] é a filosofia que relaciona o objeto real com o objeto do conhecimento, a lógica dialética com a lógica formal, que entrelaça a estrutura com superestrutura sem nenhuma predominância nem subordinação de uma sobre a outra [...]” Portanto, é através da relação entre o objeto real e o objeto do conhecimento, ou seja, da filosofia da *práxis* que é possível dispor de elementos suficientes para compreender o movimento real, não como uma fatalidade ou algo dado, como pensavam os idealistas. Sob influência do método marxiano, no historicismo a verdade é uma construção dialética em que “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade,

³Recorremos aos volumes 4, 11, 12 e 22 dos Cadernos do Cárcere, obra compilada dos escritos de Gramsci realizados no cárcere do governo fascista, no período de 1926 a 1934, traduzida no Brasil pela editora Civilização Brasileira.

pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”⁴

Vale ressaltar que na tese gramsciana do “*trabalho enquanto princípio educativo*” não estamos falando de qualquer trabalho, mas aquele historicamente determinado, qual seja, o trabalho moderno industrial, desenvolvido dentro das fábricas. Por sua referência ao trabalho capitalista, muitos acreditavam, equivocadamente, que Gramsci era favorável a este sistema de produção, porém, apesar de reconhecer a importância dos avanços tecnológicos proporcionados pelo capital e suas técnicas, negava a forma como as riquezas eram produzidas e distribuídas, mas o que interessava era reter o seu conteúdo e método.

Conforme Gramsci, o trabalhador deveria assumir a direção das indústrias, pois já possuía o conhecimento técnico adquirido dentro das fábricas, mas lhe faltava a formação política para que compreendesse seu papel na sociedade de classes. O caminho para tal aprendizado seria a Escola Única, assim, os trabalhadores teriam conhecimento suficiente para se tornarem dirigentes do próprio trabalho, um especialista político capaz de reunir a técnica e a política.

Desta forma, o princípio unitário da Escola Única seria o fundamento para transformação da cultura e das relações sociais, indo de encontro à todas as formas escolares tradicionais e dos modelos de escola da sociedade capitalista, pois ambas reforçam a dualidade estrutural do ensino. E, embora rejeitasse os princípios da escola tradicional e o aspecto interesseiro e imediatista da escola moderna, Gramsci buscou reter os elementos positivos trazidos por cada uma delas.

Na cultura tradicional humanista já existia a separação racional entre escola “desinteressada” e escola instrumental, a primeira destinada às elites e a segunda para a classe pobre. Segundo Gramsci (2001, p. 49):

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. [...] A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Tanto Gramsci quanto Marx almejavam uma educação de perspectiva humanista cultural que superasse a marca social oligárquica tradicional.

⁴ MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Hélio Scheneider. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 23

Na sociedade moderna foi construída uma nova racionalidade de base industrial, em que era necessário a ampliação da instrução para a classe trabalhadora. Tal interesse era, unicamente, para adequar os operários à nova realidade das máquinas, pois deveriam saber minimamente ler e escrever. Isto não significou o desaparecimento instantâneo das escolas tradicionais, “já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização,” mas foi perdendo espaço para outras escolas de cunho profissionalizante. Entretanto, isto não garantiu a universalização do acesso à educação, pelo contrário, solidificou ainda mais as diferenças sociais, imprimindo uma falsa aparência de democratização do ensino. A este respeito Gramsci (2001) discorre:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: o operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo [...] (GRAMSCI, 2001, p.33, 49,50).

O autor vislumbrava uma formação completa, em que o operário não se restrinja ao aprendizado do fazer, mas do pensar, planejar e governar, somente assim há a democratização do ensino. E a Escola Unitária pode proporcionar a união entre trabalho intelectual e manual, permitindo que os sujeitos sejam capazes de estudar e “dirigir ou de controlar quem dirige.”

Para pensar concretamente numa formação omnilateral a partir da Escola Única, Gramsci buscou reter um aspecto essencial da escola humanista tradicional: o seu elemento “desinteressado” em contraposição à forma “interessada”, princípio pedagógico das escolas modernas. Sob o ponto de vista gramsciano, a educação desinteressada destina-se a todos, indistintamente, ao contrário da escola classista tradicional que era reservada apenas aos filhos dos oligarcas. A perspectiva “desinteressada” busca atender as necessidades da humanidade de forma coletiva, sejam físicas, mentais, espirituais, ultrapassando o aspecto individualista. É “[...] uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens. [...] se contrapõe a interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente” (NOSELLA, 2017, online).

O ensino do latim e do grego da escola tradicional é um exemplo de formação “desinteressada” apontada por Gramsci (2007), pois não havia um “interesse” específico, como o mercado de trabalho, mas apenas a transmissão dos valores tradicionais da época. No entanto, o que deve ser retido dessa experiência é a característica “desinteressada”, porém, ressignificada, com uma nova linguagem, historicamente determinada.

O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. [...] Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. [...] Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (GRAMSCI, 2007, n.p.).

Já na sociedade industrial, Gramsci absorve os aspectos que considera importantes para uma formação omnilateral, como a racionalização. Segundo Nosella (2017, online), “O industrialismo, porém, é bem mais que um mero instrumento empírico ou uma fábrica ‘de marca americana’. É um horizonte de novos valores, de nova hegemonia, de nova civilização.” O avanço tecnológico e a racionalização proporcionada pelo capital são aspectos essenciais que devem ser considerados.

Assentado no trabalho industrial moderno, Gramsci construiu seu princípio pedagógico neste sistema produtivo onde, contraditoriamente, são criadas as condições para a real liberdade de homens e mulheres. O autor, diferente de Marx que construiu suas análises baseado na sua vivência do início da industrialização na Europa, vivenciou o modelo racionalizado dos Estados Unidos da América, que denominou de “Americanismo”, berço da “nova civilização” racional e tecnológica, do equilíbrio entre o poder econômico e político.

A forma concreta do Americanismo foi o “fordismo”, em referência à fábrica de carros “Ford Motor Company”, criada em 1903, por Henry Ford, responsável pela popularização dos carros e da produção em massa. Com a introdução de novas tecnologias e de uma eficaz racionalização do trabalho, o fordismo representou “a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática”. No entanto, esse modo de racionalização não se desenvolveu sem problemas, houve

muita resistência, principalmente, da classe dominante mais tradicional que acreditava estar perdendo força.

Gramsci deixou claro que não surgiu uma nova civilização com o americanismo, dado que as relações sociais não mudaram, pois a classe trabalhadora continuava sendo explorada e a classe dominante explorando, mas ainda estavam sob a base contraditória de socialização da produção e da sua apropriação privada. A mudança foi apenas de grau, “[...] trata-se de um prolongamento orgânico e de uma intensificação da civilização europeia, que apenas assumiu uma nova epiderme no clima americano (GRAMSCI, 2007, p. 281).

A novidade trazida pelo americanismo foi a construção de um novo tipo de indivíduo adaptável à nova realidade produtiva, principalmente, uma adaptação psicofísica. Para isto, várias estratégias foram criadas, dentre elas, o aumento dos salários para que o trabalhador produzisse cada vez mais, em um menor espaço de tempo. Ironicamente, Gramsci (2007) cita a expressão “gorila amestrado” utilizada por Taylor para expressar o que o americanismo representava:

[...] desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2007, p. 266).

Somado à adaptação psicofísica, o “proibicionismo” era outro esquema de racionalização do trabalho para conformar o trabalhador à exploração capitalista. A questão sexual também estava no radar dos capitalistas, em que as fábricas investigavam a vida íntima dos operários no intuito de controlar práticas “imorais” que pudessem “atrapalhar” o seu desempenho no trabalho, pois “[...] o abuso e a irregularidade das funções sexuais são, depois do alcoolismo, os inimigos mais perigosos das energias nervosas [...]”. Assim, a monogamia tinha um interesse econômico, uma vez que os trabalhadores não deveriam gastar energias com a satisfação sexual, “[...] o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de “orgias” não é um bom trabalhador [...]”. A coerção foi outro elemento regulador das relações sociais da sociedade racionalizada, “emprestado” do mundo do trabalho (GRAMSCI, 2007, p. 268, 269).

A despeito das formas exploratórias do americanismo, em que a tecnologia foi desenvolvida pelo capital às custas da superexploração do trabalhador, reiteramos o interesse gramsciano em reter algo de positivo trazido pelo racionalismo econômico.

Nesta nova forma de produzir, o trabalhador era obrigado a lidar com as novas tecnologias para aumentar a produção e, para isto, precisava se especializar, pois, ainda que fosse um trabalho manual, requeria um mínimo de conhecimento para a execução de tais tarefas.

Feitas estas considerações acerca do americanismo, Gramsci pensou a construção da Escola Única apoiado no trabalho como princípio educativo. Ele “parte, aqui, da organização do trabalho para descer à escola” (MANACORDA, 2019, online). Isso exige a criação de um novo homem, “um novo tipo de intelectual diretamente produtivo” que, por sua vez, requer a criação de novas escolas que atendam a essa nova demanda. A ideia gramsciana é a construção de uma nova cultura “ligada à vida produtiva”, uma cultura humanística ampla que supere a cultura tradicional e promova a união da ciência e do trabalho. Portanto, fundada nessa condição, a classe operária é capaz de criar as bases para uma nova civilização.

É o que Nosella (2007, p. 150) chama de “germe marxiano da unitariedade educacional”, onde todos os homens e mulheres poderão desenvolver o trabalho manual e intelectual e também poderão se tornarem dirigentes, pois “[...] assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos”. O autor resume muito bem o trabalho enquanto princípio educativo: uma relação orgânica entre o trabalho (aquele desenvolvido dentro da fábrica, pois este era o contexto vivenciado por Gramsci) e a escola, em que o mote central é a inspiração do método desenvolvido no trabalho capitalista e não nos seus fins mais imediatos.

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. [...] concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem. E os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se “escola-do-trabalho” enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores “intelectuais” porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola [...] (NOSELLA, 2017, online).

Esta passagem traz elementos importantes para compressão do “trabalho como princípio educativo” que giram em torno da lógica organizativa da fábrica, onde

todos trabalham com um objetivo comum. Assim como Marx, Gramsci acreditava que a sociedade capitalista contém um embrião da sociedade socialista, em que a escola e o trabalho estão organicamente integrados. Na escola capitalista, os trabalhadores são ensinados a produzir mais e melhor para os donos das fábricas, com isto, a fábrica passa a contar com trabalhadores “intelectuais”, pois ela passou a ser “iluminada”, “explicada” pela escola, o que, na verdade, não passa da conformação dos trabalhadores aos interesses capitalistas.

Assim como na fábrica, onde todos trabalham com um objetivo comum que é gerar lucro para o capitalista, Gramsci se apropriou dessa lógica para pensar na sociedade socialista. Nesta, todos devem trabalhar com um objetivo comum que, no caso gramsciano, é o atendimento das necessidades e gozo dos bens sociais disponíveis para todos, de forma coletiva. Nessa lógica, a escola se torna um espaço para que homens e mulheres sejam ensinados a usufruírem de todas as suas potencialidades, na sua integralidade. Partindo desse entendimento que o autor pensa na construção da Escola Única e a define como: “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” A sua cultura e formação tem uma direção de classe – a classe trabalhadora – portanto, essa escola tem a função de “[...] “esclarecer, reforçar” a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários”. Sua finalidade é promover a liberdade concreta da classe trabalhadora, a partir dos princípios do trabalho moderno, numa perspectiva socialista. Aqui, os espaços pensados, concretamente, para desenvolvimento desta forma de educação, seriam: o sindicato, o partido, os conselhos de fábrica, dentre outros (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Como assegura Nosella (2017, online), é “na intimidade dessa ‘molécula’ social moderna, via ele [Gramsci] em filigrana o embrião germinativo de todas as novas formas de humanismo e de cultura [...]”. Isto só confirma o que Marx já havia constatado, que as próprias contradições da sociedade capitalista são o germe para a construção de uma nova sociedade.

Uma característica fundamental da Escola Única é o “conformismo” que, para Manacorda (2019, online), seja “[...] talvez, o traço mais original e mais autêntico da pedagogia gramsciana, o motivo constante e o ponto de chegada de sua busca do princípio educativo”. Em suas diversas versões (coerção, pressão, imposição, direção,

etc.), o conformismo consiste na adequação dos indivíduos à realidade histórica, mas não de forma mecânica, passiva ou a-histórica. Para Gramsci, o homem deve se conformar aos avanços tecnológicos da sociedade capitalista, mas sem fugir das responsabilidades individuais, o que ele chama de “liberdade”, uma vez que concebe os aspectos subjetivos e objetivos de forma imbricada. Existem duas formas de conformismo: o dinâmico e o mecânico, este como “liberdade” de continuar imerso na natureza e no folclore, na barbárie localista e individualista”. Já o conformismo dinâmico ou racional não somente adapta o indivíduo ao ambiente, mas o educa para dominá-lo.

Gramsci lutava contra o conformismo jesuítico e rousseauiano e propunha uma pedagogia do “conformismo” e do “autoritarismo” que superasse “as concepções espontaneístas e libertárias”. Para o filósofo, o processo formativo buscava o “desenvolvimento harmônico de todas as atividades” ao invés de desenvolvimento espontâneo a partir de “dotes naturais” (MANACORDA, 2019, online).

Sob o entendimento do desenvolvimento harmônico, do conformismo dinâmico que o papel dos intelectuais, na construção da Escola Única, torna-se essencial. De acordo com Gramsci, existem dois tipos de intelectuais: aqueles que exercem a profissão socialmente determinada e, o segundo tipo são todas as pessoas que, indistintamente, são intelectuais, são filósofos, artistas, “participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.” Para ele, não existem não -intelectuais, pois “toda atividade é, de qualquer modo, intelectual”, ou seja, qualquer atividade física exige um mínimo de esforço intelectual [...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001, p. 52,53).

Logo, o novo intelectual pensado por Gramsci não é aquele com boa oratória e que domina a técnica do bem falar:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Além do trabalho manual, o novo intelectual profissional tem a missão de proporcionar outros conhecimentos aos trabalhadores, como ensinar o domínio dos

fundamentos da produção e a totalidade do sistema produtivo vigente, preparando-os, também, para se tornarem dirigentes políticos. Para Gramsci, os intelectuais não são definidos pela atividade exercida ou forma de trabalho, mas por suas relações orgânicas, sejam sociais, políticas ou econômicas de determinada sociedade. Assim, devem ser analisados a partir da sua realidade concreta e não abstratamente, como afirma:

Na verdade, o operário ou proletariado, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico [...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). [...] Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...] (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Na sua realidade, Gramsci identificou dois tipos de intelectuais: o orgânico e o tradicional. Os intelectuais orgânicos são aqueles vinculados à uma classe fundamental:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p.15).

Na classe burguesa, por exemplo, o empresário é um intelectual, pois é um dirigente que tem a prerrogativa de organizar a sociedade em geral e formar outros intelectuais, tais como: o técnico, o cientista, o organizador da sua cultura. Gramsci (2001, p. 16) lembra que “[...] os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”. Isto é, a função de intelectuais não os torna detentores de todo o conhecimento, posto que a sociedade capitalista tem a parcialidade e a fragmentação do trabalho como seu mote. São funcionários distribuídos em níveis hierárquicos dentro de cada grupo fundamental, dos mais próximos do alto escalão até os mais distantes, com diferentes funções, por isso, nem todos exercem função diretiva. Vale lembrar que não existe neutralidade na formação dos intelectuais, em virtude de cada classe criar seus próprios intelectuais orgânicos.

Gramsci (2001, p. 16) parte dos intelectuais orgânicos para analisar os intelectuais tradicionais, estes ligados à tradição científica, são “[...] categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma

continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”. Os mais representativos desta classe eram os eclesiásticos, aqueles relacionados à aristocracia fundiária e os detentores do monopólio da ciência, filosofia, a escola, a moral, a justiça. Uma característica que lhes é peculiar é a sua autoqualificação enquanto “autônomos e independentes do grupo social dominante”, ou seja, não se reconheciam em nenhuma das classes fundamentais. Para Nosella (2017, online), esse comprometimento apenas com as “normas objetivas tradicionais de seu estatuto científico” é apenas uma ilusão, pois esta fidelidade só mostra “o elemento político mais precioso para a luta pela hegemonia.”

As funções dos intelectuais são mediadas com o mundo da produção, pela superestrutura, onde os intelectuais ligados ao Estado têm duas funções: consenso espontâneo e coerção. Quanto ao consenso espontâneo, os intelectuais buscam a conformação das massas através da ideologia da classe dominante, como positiva e necessária para a manutenção da ordem. Já a coerção “[...] assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Enquanto os intelectuais ligados ao Estado cumprem sua função apenas mediocramente, pois não fazem parte do grupo fundamental econômico que controla o poder estatal, os intelectuais vinculados aos partidos políticos conseguem cumprir sua função de forma mais orgânica, pois são parte da mesma classe fundamental. Além de elaborar os intelectuais orgânicos de determinado grupo social, os partidos políticos também realizam:

[...] a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais [...] sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 2001, p. 24).

Os partidos políticos assumem importante papel na qualificação dos sujeitos para se tornarem organizadores da sociedade, da sua cultura. Não importa a condição econômica dos componentes do partido, o fundamental é que tenham condições de desenvolver uma função diretiva e organizativa, isto é, intelectual.

Desta forma, cada categoria busca trazer os intelectuais tradicionais (que não são neutros) para tornarem-se orgânicos de sua classe, onde a sua função política

específica é preservada, pois “[...] o valor e o peso político do intelectual tradicional consistem justamente no fato de ele ser competentemente tradicional”. Neste cenário de disputa pelos intelectuais tradicionais, o Estado enquanto instrumento das classes dominantes, tem as melhores condições materiais para agregá-los, porém, de forma limitada, pois, ainda que atenda aos objetivos da classe burguesa, não visa à emancipação humana, esta função cabe aos partidos. Como já apontado, os partidos possuem mais legitimidade para forjar uma sociedade justa, eles representam uma grande escola vinculada à base industrial das fábricas. “Em sua escola o Partido funde e amálgama os elementos positivos de educação extraídos da prática produtiva para forjar o perfil da estrutura político-administrativa do novo Estado Socialista” (NOSELLA, 2017, online).

De acordo com Nosella (2017, online), a organização escolar na Escola Única “é o grande problema pedagógico de Gramsci.” Ressaltamos que os estudos gramscianos não permaneceram no campo das abstrações, mas tinha o método historicista como o caminho nas suas construções teóricas. Assim, pensou concretamente, a materialização da escola única, tendo na experiência soviética um exemplo a ser seguido e na experiência italiana um exemplo a não ser seguido. Sua proposta de unificação entre a função técnica e a diretiva foi baseada no modelo da escola soviética, “[...] ou – se quiserem – dos caminhos experimentados pela escola soviética, que ele tinha conhecido no momento de seu primeiro ardor revolucionário [...]” (MANACORDA, 2019, online).

Gramsci (2001, p. 18) construiu metodologicamente e racionalmente a escola de perspectiva socialista em que, além da capacidade técnica, manual do trabalhador, ele estaria apto, intelectualmente, a tornar-se dirigente. A finalidade central era preparar os jovens até um certo grau de maturidade para que ele tenha capacidade intelectual e autonomia para tomar decisões e somente depois inseri-lo numa atividade social.

Deste modo, a organização do currículo escolar é primordial para atender a finalidade da Escola Unitária, considerando a faixa etária e o desenvolvimento dos alunos. Não há fixação da idade para iniciar e concluir os estudos, visto que os filhos da classe trabalhadora têm menos condições estruturais para seguir um padrão pré-determinado. Estruturalmente, a organização da escola foi pensada da seguinte forma:

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, às primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2001, p. 37,38).

Manacorda (2019, online) sintetiza bem a organização escolar estruturada por Gramsci, em relação ao período da pré-puberdade e da puberdade: “Na pré-puberdade, que vai dos 6 anos de idade até os 16/18 anos, a escola deve desenvolver predominantemente os elementos da cultura “desinteressada”, de influência tradicional humanista.” Aqui, Gramsci (2001) aponta para a necessidade de ir além das primeiras noções básicas, como ler, escrever, mas aprender as “noções de direitos e deveres”, isto é, compreender o mundo atual e suas contradições, para que as concepções tradicionais, chamadas folclóricas, sejam superadas. Nesta fase, o papel da família e dos professores é indispensável, posto que a educação deve ser mais incisiva, dogmática e disciplinada, pois os alunos ainda não têm discernimento dos caminhos a seguir – é a fase do conformismo dinâmico.

Enquanto Marx, na sua experiência do início da industrialização, vislumbrava apenas “[...] a hipótese de uma integração das crianças na produção, num trabalho ainda prevalentemente manual, ainda que ligado aos aperfeiçoamentos da moderna tecnologia”, Gramsci, num contexto de avanços tecnológicos proporcionados pelo capital, conseguiu visualizar “[...] a proposta de um desenvolvimento autônomo e um enriquecimento do processo educativo escolar, bem como um trabalho cada vez mais evoluído tecnicamente”. A pedagogia gramsciana ampliou e atualizou as proposições feitas por Marx, uma delas foi a supressão do trabalho infantil dentro das fábricas, pois ele acreditava na possibilidade das crianças desenvolverem “[...] a capacidade de trabalhar industrialmente, num processo escolar coordenado com a fábrica, mas dela autônomo”. Desta forma, apesar de caminhos diversos, Marx e Gramsci defendiam a união entre ensino e trabalho, numa perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos sociais (MANACORDA, 2007, p. 137, 138).

Como já destacado, Gramsci não admitia a espontaneidade intrínseca das crianças, como presumiam os adeptos da Escola Ativa: “A ‘espontaneidade’ é uma destas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar”. Para ele, as experiências concretas vivenciadas pelas crianças são produtos da história, do meio em que vivem, como a família e a própria escola que influenciam sua consciência e suas condutas (GRAMSCI, 2007, p. 62).

E qual a influência da escola na vida das crianças? Ela forma ou apenas informa? Este tema, caro aos idealistas, também foi objeto de reflexão de Gramsci (2001, p. 44). Para ele, isto era um falso debate, uma falsa polêmica entre a formação (método) e a instrução (conteúdos) que só faria sentido “se o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas [...]”. As pessoas não são determinadas pela consciência individual, mas na sua relação com a “as relações sociais e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares [...]”. Logo, a escola deveria tanto formar quanto informar, são indissociáveis, dado que são fruto da sua relação orgânica com a sociedade. Porém, o que vemos na realidade objetiva é a separação entre a formação e a informação, onde os currículos escolares estão muito distantes da realidade objetiva do seu alunado.

Para diminuir o fosso entre “formar e informar”, Gramsci enfatizou o “trabalho vivo do professor”, que deve considerar o aluno enquanto sujeito ativo do processo educacional. Contudo, nem todo professor tem uma prática pedagógica orientada para uma sociedade mais justa, são “professores medíocres” que se limitam a apenas “instruir”, desenvolvendo o ensino mecânico, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola retrógrada e parcial.

Mas, se o Estado dirige e forma o professor dentro da cultura retrograda da sociedade que ele representa, como poderá esse professor, individualmente, romper com essa orientação e restabelecer a unitariedade entre seu ensino e a realidade objetiva dos alunos? A resposta é clara: a prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antiético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho (NOSELLA, 2017, online).

É necessário que os professores compreendam e levem seus alunos a refletirem acerca da contradição e da distância entre a sua cultura e a cultura hegemônica, materializada no currículo escolar. Eles devem ter consciência do seu papel na formação dos alunos e alunas que os leve à emancipação humana. Vale

destacar que Gramsci não atribuiu o peso da responsabilidade da formação, exclusivamente, aos alunos ou aos professores, “não é o professor individual, mas o complexo social a que ele pertence; não é o aluno individual, mas a relação real escola-vida que transcende, seja o indivíduo, sejam suas boas intenções, que podem tornar verdadeiramente ativa a escola” (MANACORDA, 2007, online).

Dito isto, a proposta da Escola Única seria o período que inicia na escola primária, passa pelo ginásio e termina no liceu, última fase escolar (este se assemelha ao atual ensino médio, antigo 2º grau). Gramsci (2001, p. 38) teceu críticas aos liceus italianos que não se diferenciavam em nada das fases anteriores, “[...] a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno. Devido à maior idade e à experiência anteriormente acumulada”.

Conforme Nosella (2017, online), na Escola Única, o liceu precisava se diferenciar das outras fases, devido seu “[...] caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada, sobretudo, pela busca e amor do pensamento autônomo e independente”. Portanto, o liceu deveria ser uma escola criadora,

[...] na qual se tende a criar valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Aqui os alunos assumem responsabilidades e devem desenvolver sua criatividade, diferente das escolas italianas, onde isto acontecia somente na universidade ou no “acaso da vida prática”. O ensino desinteressado deve permear todo este período, afastando o ensino interessado, que visa fins imediatistas voltados à prática da produção capitalista.

Após a Escola Única, na “pós puberdade”, “[...] depois dos 16/18 anos (após o 2ª grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva, profissionalizante ou especializada (interessada)”. Neste momento, os alunos estariam aptos e poderiam escolher ingressar na universidade, onde desenvolvem-se as profissões intelectuais ou nas academias, direcionadas para profissões ligadas à produção prática (NOSELLA, 2017, online).

As academias e as universidades deveriam se reorganizar para adequarem-se à nova realidade proposta:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI, 2001, p. 38, 39).

Então, após a última fase da Escola Única, o ensino dogmático e controlador dá lugar ao ensino criativo, ao trabalho independente, na medida em que os alunos conseguem dominar seus instintos, através da disciplina imposta anteriormente pois, ao dominarem e compreenderem as leis da sociedade, tornar-se-ão livres, autônomos e criativos.

Em Gramsci, a escola criadora e escola ativa não tem o mesmo significado, embora guardem algumas semelhanças, como a oposição à escola idealista tradicional. Para ele “toda escola unitária é escola ativa”, desde que supere sua fase “romântica” de influência jesuítica e construa, racionalmente, uma nova escola. A “escola criadora é o coroamento da escola ativa”, quando os alunos alcançam a maturidade intelectual e estão aptos a adquirir novos conhecimentos, nela a “[...] aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade, [...] é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional” (GRAMSCI, 2001, p. 39,40).

Apesar de sempre lutar pelo acesso universal à educação, principalmente, da classe trabalhadora, Gramsci era contra qualquer precarização do ensino que, deveria ser de qualidade. Segundo Nosella (2017, online), “nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades [...]”. Neste aspecto, para que a escola atenda a todos, de forma equânime, o papel do Estado é fundamental no que concerne aos investimentos financeiros, estruturais e humanos que antes era de responsabilidade das famílias, onde “[...] a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Não podemos perder de vista que a essência da tese gramsciana do trabalho enquanto princípio educativo almeja a construção de uma liberdade concreta e universal, para que homens e mulheres vivam além das suas necessidades materiais. Através da filosofia da práxis, é viável pensar a fusão da liberdade e da necessidade que, segundo Nosella (2017, online), “[...] substitui a marxiana expressão “passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade” [...] pela expressão “necessidade – liberdade organicamente compenetradas”. E continua:

Assim, Gramsci propõe realizar a análise do conceito de “liberdade” também no sólido terreno da produção. [...] O teorema é o seguinte: a necessidade (mercado) regularizada, racionalizada, representada por uma economia programática (planejada), produz uma determinada liberdade histórica.

Para alcançar uma liberdade concreta, no “sólido terreno da produção”, Gramsci propõe uma reforma intelectual e moral, sob a responsabilidade do Estado pois a “relação orgânica entre necessidade e liberdade” não ocorre de forma abrupta, mas é um processo cujas bases da escola unitária já se encontram na escola atual e nas suas contradições. “De um lado, requer-se uma transformação nas condições sociais para criar um sistema de instrução adequado, e de outro lado, requer-se um sistema de instrução adequado para poder modificar as condições sociais”. É uma relação dialética (MANACORDA, 2019, online).

De acordo com Nosella (2017, online), “Trata-se, portanto, de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada”, logo, deve ser resgatada e ensinada. Somente esta liberdade, forjada na sociedade atual, leva ao desenvolvimento individual e social, à emancipação humana.

Ao longo deste capítulo refletimos acerca da perspectiva socialista de educação omnilateral defendida por Marx e desenvolvida por Gramsci por meio da Escola Unitária, com categorias que se complementam e abarcam todos os aspectos de uma formação humana integral. Apesar do contexto sócio-histórico em que foram desenvolvidas, suas ideias permanecem vivas até hoje e permitem análises dos modelos atuais de educação, indicando a construção de novos modelos que almejam a emancipação de homens e mulheres.

Sabemos que a escola, isoladamente, não provoca a transformação da sociedade, mas ela tem autonomia para construir caminhos que possam contribuir efetivamente para a superação da sociedade de classes, imbricada na sua relação com o trabalho. Portanto, é preciso construir sistemas de ensino que promovam

mudanças no contexto social e, como já mencionado, desenvolver no bojo das contradições da pedagogia capitalista (que contém os germes de uma formação omnilateral), uma práxis transformadora. Como afirma Nosella (2017, online): “Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens.”

É nesta direção que, no próximo capítulo, realizamos uma análise histórica das políticas e programas voltados para a educação de jovens e adultos atrelada à educação profissional no Brasil, vislumbrando possibilidades concretas para a construção da formação omnilateral na nossa realidade.

2 Formação humana integral e a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação de jovens e adultos: a qualidade proposta em discussão

Para discutir a construção das políticas educacionais voltadas para jovens e adultos no Brasil, situamos o seu contexto histórico, político e econômico, bem como o papel do Estado enquanto sujeito indispensável na efetivação (ou não) das políticas sociais. É importante lembrar que estamos falando do Estado capitalista na sua fase monopolista que, para Netto (1996), é o ápice da contradição entre capital e trabalho, com a expansão da produção sem precedentes, proporcionada pela divisão internacional do trabalho. Assim, além de mecanismos econômicos, o capital necessita também de elementos extraeconômicos para se consolidar, garantidos por meio do Estado.

A intervenção estatal na economia acontece desde os primórdios do capitalismo, todavia, na fase imperialista há uma mudança estrutural e funcional. Enquanto no capitalismo concorrencial, o Estado restringia-se a atuar, coercitivamente, nas sequelas da exploração da força de trabalho para preservar as relações econômicas, no capitalismo monopolista,

[...] o Estado – como instância da política econômica do monopólio – é obrigado não só a assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, principalmente) a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio (NETTO, 1996, p. 23).

Portanto, agora o Estado intervém de forma contínua e sistemática, onde suas funções políticas e econômicas estão organicamente interligadas, por isso, “ele deve legitimar-se *politicamente* incorporando outros protagonistas sociopolíticos”, como a classe trabalhadora. Tal legitimação, segundo o autor, além de suportável, é necessária para que o Estado mantenha sua função econômica e não coloque em risco a reprodução do capital, pois precisa passar a imagem de coeso e harmônico, “mediante os instrumentos da democracia política”. Este é o seu caráter contraditório: ao mesmo tempo que se apresenta enquanto “comitê executivo da burguesia”, absorve positivamente as demandas da classe trabalhadora, “na medida exata em que elas mesmas podem ser refuncionalizadas para o interesse direto e/ou indireto da maximização dos lucros” (NETTO, 1996, p. 23, 25).

Este modo específico do Estado capitalista se relacionar com a economia apresenta limitações, condicionadas aos interesses das diferentes frações da classe burguesa. Do mesmo modo, tais interesses também esbarram na autonomia relativa do Estado que, segundo Poulantzas (1977, p. 21), é necessária “para assumir seu papel de organizador político dos interesses gerais da burguesia (do ‘equilíbrio estável dos compromissos’ entre suas frações, como dizia Gramsci) sob a hegemonia de uma destas frações”.

Na fase monopolista do capital, a configuração das políticas sociais estatais atua apenas nas expressões da questão social⁵ de forma contínua, sistemática e estratégica, reduzindo-as à problemáticas individuais e parcializadas que demandam resolutividade limitada e superficial. Tais políticas são fragmentadas, por isso Netto (1996, p. 28) chama de políticas sociais e não de “política social”, pois “as sequelas da ‘questão social’ são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física, etc.)”. O desenvolvimento de uma política social requer o reconhecimento da questão social como resultado da contradição fundamental da sociedade entre capital e trabalho e isto ameaçaria a hegemonia burguesa.

Desta forma, o funcionamento das políticas sociais no Estado capitalista monopolista

[...] se expressa nos processos referentes a preservação e a ao controle da força de trabalho – ocupada, mediante a regulamentação das relações capitalistas/trabalhadores; lançada no exército industrial de reserva, através dos sistemas de seguro social. Os sistemas de previdência social (aposentadoria e pensões), por seu turno, não atendem apenas a estas exigências: são instrumentos para contrarrestar a tendência ao subconsumo [...] (NETTO, 1996, p. 27).

O autor destaca que, para controlar a força de trabalho, algumas exigências da classe trabalhadora devem ser atendidas pelas políticas sociais para que os trabalhadores se sintam representados pelo Estado “mediador” dos interesses da sociedade. Isto oculta a essência das políticas sociais que é reprodução contínua da força de trabalho. Contraditoriamente, por mais fragmentadas que sejam, tais políticas também são fruto do fortalecimento e mobilização da classe trabalhadora, o que não

⁵De acordo com Cerqueira Filho (1982), a questão social aflora no fim do séc. XIX, com o surgimento da classe operária, na transição da mão-de-obra escrava para a assalariada. Ela se desenvolve historicamente no modo de produção capitalista e da sua contradição fundamental e se expressa de diversas formas, através da pobreza, desemprego, racismo, violência em suas diversas formas, questão habitacional, educacional, dentre outras.

impede do Estado se antecipar aos problemas para, estrategicamente, manter o consenso entre as classes.

Ante o discurso hegemônico de harmonia social, o Estado busca a “integração social”, amenizando as “disfuncionalidades” da sociedade, onde os sujeitos individualmente são responsabilizados pelos seus fracassos.

Eis porque o redimensionamento do Estado burguês no capitalismo monopolista em face da “questão social” simultaneamente corta e recupera o ideário liberal – corta-o, intervindo através de políticas sociais; recupera-o, debitando a continuidade das suas sequelas aos indivíduos por elas afetados (NETTO, 1996, p. 32).

Para o autor, dentre as diferentes estratégias da ideologia burguesa está a despolitização da questão social, deslocando-a para uma questão técnica ou comportamental, convertendo-a em problemas sociais, resultado das escolhas pessoais, onde cabe às políticas sociais “reintegrar” os indivíduos à sociedade.

O financiamento das políticas sociais é primordial para o controle da força de trabalho. Foi no *Welfare State*⁶, fundamentado na teoria keynesiana de pleno emprego, que o Estado assume a posição de financiador da economia capitalista, mas é na fase madura do capitalismo monopolista que o financiamento público se torna estrutural ao capital. Conforme Oliveira (1998, p. 9) “o fundo público é agora um *ex-ante* das condições de reprodução de cada capital particular e das condições de vida, em lugar de seu caráter *ex-post* típico do capitalismo concorrencial”.

De acordo com Behring (2010, p. 20), o fundo público “é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriada pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções” e sua expressão mais aparente é o orçamento público. Logo, o fundo é constituído pela apropriação da mais-valia socialmente produzida e pelo trabalho socialmente necessário, por meio de impostos diretos e indiretos pagos pela população. Enquanto mediador da mais-valia, cabe ao Estado a repartição do fundo público e sua fatia depende da disputa dos interesses de classes e suas frações, onde uma parte é destinada para a reprodução do capital,

⁶ Para Draibe (1993, p. 6), o conceito de *Welfare State* ou Estado de Bem Estar Social não é unívoco, mas possui diversas correntes teóricas. É um modelo de intervenção estatal surgido nos países centrais e, de forma geral, pode ser definido como “um padrão mínimo – garantido pelo Estado – de renda, alimentação, saúde, alojamento e instrução assegurado a qualquer cidadão como direito político e não como beneficência”. Segundo Pereira (2008, p.186), no Brasil não tivemos a experiência de Estado de Bem Estar, mas apenas políticas fragmentadas, “tal sistema e tal Estado, por estarem mais afeitos a atender e estimular demandas e preferências individuais, privaram a política social de guiar-se por uma racionalidade coletiva que funcionasse como um antídoto ao clientelismo, ao populismo e ao voluntarismo.”

principalmente, para o pagamento da dívida pública⁷ e a outra é direcionada para as políticas sociais, a fim de melhorar as condições de vida dos trabalhadores.

Feitas essas observações acerca das políticas sociais do Estado monopolista, o presente capítulo faz uma discussão acerca da qualidade proposta pelas políticas educacionais de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica no Brasil. A primeira seção aborda a educação de adultos e a educação profissional a partir da década de 1930, momento em que o Brasil dá os seus primeiros passos na industrialização, até meados de 1980, que antecede a Constituição Federal de 1988, onde se consolida, de modo peculiar, o capitalismo no país. A segunda seção do capítulo discute a educação de adultos na educação profissional a partir do marco legal da CF de 1988 até os dias atuais, situando o contexto socioeconômico e político, decisivo para a configuração das políticas educacionais de jovens e adultos na educação profissional.

2.1 Breve histórico da educação de adultos e da educação profissional no Brasil a partir de 1930 até meados de 1980

Saviani (2013b), no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, constrói uma periodização das ideias educacionais que preponderaram em diferentes momentos históricos e as dividiu em quatro fases: na primeira (1549-1759) prevaleceu a vertente religiosa da pedagogia tradicional, especialmente, a jesuítica; na segunda fase (1759-1932) coexistiram as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, com destaque para a pedagogia pombalina, além do positivismo e do ecletismo; na terceira fase (1932-1969) destacaram-se a pedagogia tradicional, a pedagogia tecnicista e a pedagogia nova, com predominância desta e; a quarta fase (1969-2001) foi caracterizada pela pedagogia produtivista e pelo desenvolvimento da perspectiva contra-hegemônica da educação popular.

⁷ Brettas (2012, p. 111,112), referenciando Marx, afirma que “a dívida pública pode ser denominada de capital fictício – uma das formas de ser do capital portador de juros – por criar a ilusão de que o rendimento auferido é proveniente de um capital [...] O recurso ao endividamento pode se dar pela venda de títulos aos que compram para fins especulativos, o que, em termos marxistas, significa percorrer o circuito D-D’, na ilusão de que seria possível fazer dinheiro com o próprio dinheiro, sem passar pela produção”.

A educação profissional deu seus primeiros passos no período colonial (1530-1822), este que foi caracterizado pela economia agroexportadora, inicialmente com o açúcar e, posteriormente, com outras matérias primas como o algodão, o tabaco e a extração de minério. Estas atividades eram desenvolvidas, eminentemente, pela mão-de-obra escrava de negros vindos da África e indígenas nativos.

De acordo com Paiva (2003), a educação jesuítica ocupou importante espaço na organização social da Colônia, era destinada aos índios e negros escravizados, estendendo-se aos filhos dos “gentios” e homens livres das classes mais baixas. O argumento dos jesuítas era levar a doutrina cristã, buscando alfabetizá-los para que soubessem, minimamente, ler e escrever e, concomitantemente, aprender uma profissão para suprir a demanda das atividades especializadas da época, como alfaiates, ferreiros, carpinteiros, etc. Por outro lado, o ensino propedêutico, o acesso às “letras” era exclusividade dos filhos da nobreza e das classes mais abastadas, para que pudessem assumir importantes cargos, seja no grande clero ou na estrutura da Corte, como advogados, padres e funcionários públicos.

As Corporações de Ofício⁸ também foram instituições estratégicas no desenvolvimento de diferentes atividades manuais no período colonial, extintas apenas em 1824. Vale ressaltar que o modelo econômico agroexportador, a mão-de-obra escrava e o desenvolvimento industrial brasileiro muito incipiente não permitiram que as corporações tivessem as mesmas características das corporações europeias.

A primeira iniciativa estatal de formação para o trabalho no Brasil foi a criação, em 1809, do “Colégio das Fábricas”, destinado aos órfãos vindos de Portugal, com a chegada da família real ao Brasil. Antes disto, o país era proibido de construir fábricas, pois deveria priorizar a exportação de matérias-primas para a Inglaterra. Todavia, o Colégio encontrou alguns obstáculos para sua permanência, dentre eles,

⁸ Resumidamente, “as corporações de ofício eram organizações que reuniam pessoas que compartilhavam interesses econômicos ou político-sociais” e remonta ao processo de reurbanização da Europa Medieval e surgimento dos burgos. “Em geral, eram formadas por artesãos especializados na realização do mesmo trabalho”, como alfaiates, ferreiros, carpinteiros, etc. Havia as funções de Mestre, Oficiais e Aprendiz. Os mestres eram aqueles trabalhadores com vasta experiência no ofício e tinham a função de transmitir os conhecimentos para os aprendizes e a escolha dos oficiais, eles recebiam uma gratificação e tinham prestígio social. O oficial era a posição intermediária entre mestre e aprendiz e “também possuíam experiência no ofício” e recebiam remuneração e poderiam se tornar mestres. Os aprendizes trabalhavam na oficina, o período de aprendizagem era em torno de 12 anos e após esse período poderiam se tornar oficiais, eles não eram remunerados. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/corporacoes-de-oficio>.

a concorrência com os produtos manufaturados ingleses e o ideário liberal da época que pregava que o país só iria se desenvolver via produção agrícola (MAPA, 2019).

No Período Imperial (1822-1889) foram criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices, através do Decreto nº7.566/1909, no governo Nilo Peçanha, com o objetivo de ministrar “o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício”, formando mestres e contramestres. O público destas Escolas era, preferencialmente, os “desfavorecidos da fortuna”, *“Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime”*. Nesta época, foram criadas 19 escolas em todo o país e, embora estivessem voltadas para a aprendizagem de um ofício dentro das fábricas (que dava seus primeiros passos), prevaleceu o seu caráter moral e repressor, com a intenção de “ocupar” os mais pobres para não caírem na criminalidade (BRASIL, 1909).

Na Primeira República (1889-1929), a principal característica educacional foi a democratização do ensino primário que, para Nosella (1998), representou uma vitória parcial e mutilada, pois proporcionou a universalização do ensino público, gratuito e laico, mas era insensível ao mundo do trabalho e estava distante dos filhos da classe trabalhadora. Neste período, a dualidade do ensino já era presente, resultado do sistema produtivo brasileiro eminentemente extrativista e arcaico, em contraste com as formas produtivas industriais modernas que surgiam lentamente, onde o serviço manual não requeria inteligência, criatividade e boas escolas, mas somente a força física. Por isso, o autor fala de uma vitória mutilada da democratização, pois, a despeito de trazer alguns elementos positivos, excluiu grande parte da população.

Ao longo da Primeira República vimos que o caráter assistencialista da educação profissional destinada aos mais pobres permaneceu inalterado, mesmo com as novas configurações, reforçou a dualização do ensino e a separação entre a teoria e a prática. Esta realidade educacional estava atrelada à estrutura predominantemente agroexportadora de grandes latifúndios e trabalho escravo predominante no Brasil desde a era colonial. E, embora a instrução primária gratuita para todos os cidadãos tenha sido garantida na Constituição Federal de 1824, concretamente, nada se modificou.

O período seguinte, entre as décadas de 1930 e 1990, iniciado na era Vargas, Nosella (1998, p. 173) denominou de “escola populista e corporativista” que buscou romper com o caráter excludente elitista da educação da Primeira República. O populismo⁹ teve o mérito de trazer o mundo do trabalho para dentro das escolas, por outro lado, criou também uma falsa aparência de escola unitária, porque a relação entre essas duas instâncias não se deu de forma integrada, restando apenas o ensino manual ao trabalhador. Para o autor,

[...] o Brasil fez uma política populista de conciliação conservadora como se dissesse: o país é grande, nele podem conviver os antigos coronéis e os modernos empresários, os escravos e os operários. Paralelamente, no âmbito educacional, o populismo fez uma conciliação conservadora entre as pobres escolas do faz-de-conta e as que adotam modelos pedagógicos arrojados, entre instituições universitárias de beira de estrada e universidades de excelência.

Era necessário criar mecanismos para escamotear as desigualdades existentes, inclusive nos espaços educacionais que, sob o discurso democrático, ofertavam uma educação de baixa qualidade para as classes populares. É um longo período atravessado por diferentes momentos históricos, com distintas características, que Saviani (2013b) identificou como a terceira fase das ideias pedagógicas, que vai de 1932 a 1969, com o predomínio da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, em distintas conjunturas. O contexto econômico, político e social foi marcado pela “modernização”, cuja ideologia dominante nomeou de “revolução burguesa”, pois se definia a partir dos ideais da revolução francesa, enquanto uma “burguesia revolucionária, democrática e nacionalista”. Todavia, para Fernandes (2020, p.207, 210), revolução burguesa, no seu sentido genuíno, foi um momento fundamental que levou os países europeus à consolidação do poder burguês e da dominação burguesa, fruto do “conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial.” Não foi o que aconteceu na realidade brasileira, mas sim uma transição sob a hegemonia do poder oligárquico para recompor as estruturas de poder, de forma gradual.

⁹ De maneira simplificada, o populismo é uma ideologia que nasce da oposição entre povo x elite, onde os políticos populistas buscam adesão das frações da classe trabalhadora mais vulneráveis, sob a justificativa de que estão “do lado do povo” e desenvolvem práticas assistencialistas e paternalistas para garantir o apoio popular. Faleiros (1985, p. 99) situa o populismo, historicamente, a partir de 1930, como o “um movimento de integração controlada das classes subalternas para certos benefícios sociais, mobilizando-as em torno de consignas ambíguas e imprecisas que apelam aos seus sentimentos e interesses imediatos. Essa mobilização contribui para o esvaziamento das relações de classe, transformando-as em relações pessoais dos indivíduos com o Estado.”

A burguesia nacional que se formou era bastante heterogênea, de influência internacional, era constituída pela oligarquia tradicional ou agrária e pela oligarquia moderna, composta por industriais, altos negócios e comerciais que determinavam o padrão burguês de agir, além das forças armadas e lideranças militares para garantir o domínio burguês. Dentre as peculiaridades, Fernandes (2020) destaca a imposição do seu poder no terreno político, convergindo para o Estado, antes de converter a dominação socioeconômica, o contrário do que aconteceu com outras burguesias. Além disto, a burguesia local tirava proveito de tudo que fosse vantajoso, “mobilizando as vantagens que decorriam tanto do ‘atraso’ quanto do ‘adiantamento’ das populações.”

Fernandes (2020) destacou também que a burguesia passou a sofrer uma tripla pressão, todas compatíveis com a “continuidade do sistema”, ou seja, não exigiam mudanças estruturais na realidade, foram elas: externamente, a pressão dos países capitalistas centrais na corrida monopolista, pois necessitavam ampliar a sua dominação e ter “condições precisas de ‘desenvolvimento com segurança’, com garantias econômicas, sociais e políticas ao capital estrangeiro, às suas empresas e ao seu crescimento.” Internamente, havia a pressão das massas populares que exigiam “um novo pacto social” e, a outra, era oriunda da iniciativa privada (interna e externa) que reclamavam da intervenção estatal na esfera econômica. Para reagir a este quadro desfavorável, a classe dominante promoveu mudanças substantivas nas suas funções, através do que o autor chamou de “contrarrevolução defensiva”

O processo culminou na conquista de uma nova força e de barganha, que garantiu, de um golpe, a continuidade do *status quo ante* e condições materiais ou políticas para encetar a penosa fase de modernização tecnológica, de aceleração do crescimento econômico e de aprofundamento da acumulação capitalista que se inaugurava (FERNANDES, 2020, p. 219,220).

Neste novo cenário, diante das diferentes pressões, a oligarquia hegemônica foi perdendo seu domínio e já não tinha o controle total sobre qualquer oposição ao regime escravocrata como antes e, dentre os diversos motivos, estavam: a heterogeneidade da classe burguesa, o surgimento da classe média e da classe trabalhadora. Era preciso mudar as estratégias da classe dominante para além da coerção, buscando o consenso que “teve larga duração, indo do mandonismo, do paternalismo e do ritualismo eleitoral à manipulação dos movimentos políticos populares, pelos demagogos conservadores ou oportunistas e pelo condicionamento estatal do sindicalismo” (FERNANDES, 2021, p. 212).

É neste momento que a questão social passa a ser tratada como um “caso de política”, ao contrário da Primeira República que era tratada como um “caso de polícia”. Nesta, sob a hegemonia do pensamento conservador e elitista, a questão social era ilegítima, ilegal e o tratamento dado a ela era marginal, “com respostas prontas, fórmulas feitas, retiradas do bolso do colete”, um problema que deveria ser reprimido, onde as reivindicações da classe trabalhadora eram vistas como subversivas, assim, cabia aos aparelhos repressivos do Estado contê-las (CERQUEIRA FILHO, 1982).

Na Era Vargas, a repressão já não surtia efeito, era preciso ganhar a confiança da classe trabalhadora, foi quando o paternalismo – a combinação entre autoritarismo e a cultura do favor – entrou em cena, mas sem abandonar sua função repressora que surgia em momentos de “desordem”. Dentre os métodos utilizados pelo poder público para “resolver” a questão social, estava a criação da legislação trabalhista, com a incorporação do sindicalismo ao Estado ante a “debilidade” da classe operária; a criação do Ministério do Trabalho, um “aparelho ideológico do Estado por excelência”, responsável por intermediar as questões trabalhistas entre padrões e empregados. Assim, a teoria da integração social, com o discurso paternalista, visava camuflar a luta de classes e a opressão da classe trabalhadora, com o intuito de desmobilizá-la. “Os trabalhadores não precisaram derramar sangue para conquistar seus direitos, uma vez que o Estado, por questão de humanidade, se antecipou e realizou concessões” (CERQUEIRA FILHO, 1982).

No que concerne à questão educacional, é neste momento que o país começa a pensar legalmente num sistema nacional de educação, as Constituições Federais deste período mostraram isso. De acordo Saviani (2013a), a CF de 1934, no governo Vargas, foi a primeira a destinar um capítulo inteiro à educação que, dentre outros princípios, se destacaram: a educação como direito de todos; ensino primário gratuito e obrigatório; “estabilidade e remuneração digna aos docentes; vinculação orçamentária”. Quanto à educação profissional, encontramos apenas uma passagem que trata da isenção de tributos às escolas particulares que a ofertassem e, em relação à educação de adultos, sinalizou, no artigo 150, a garantia do ensino primário integral e gratuito e obrigatório, podendo se estender aos adultos (BRASIL, 1934).

A CF de 1937, aprovada no contexto da ditadura do Estado Novo (1937-1945), sob o comando de Getúlio Vargas, é marcada pela centralização do poder, autoritarismo e censura, com a extinção de partidos políticos. Nela, alguns dos

princípios educacionais da CF de 1934 foram mantidos, porém, relativizados, a exemplo da gratuidade do ensino público, onde quem tinha mais condições financeiras contribuiria com uma mensalidade para o caixa escolar. Em relação à remuneração dos professores, vinculação orçamentária e estabilidade dos professores, houve um silenciamento. No que se refere à educação profissional, surgiu algo inédito: o Estado traz para si a obrigatoriedade da oferta do “ensino pré-vocacional” às classes mais pobres:

Art 129 O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937).

A criação de escolas de aprendizes tornou-se obrigatória para as indústrias e sindicatos, um marco importante na relação entre o trabalho e a educação. Entretanto, ainda estava associada aos mais pobres, reforçando a dualização do ensino e a separação entre o trabalho manual e intelectual.

Após o Estado Novo, o país passa por algumas modificações políticas e econômicas, fruto da conjuntura local aliada ao contexto internacional. Este é marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, uma disputa econômica e ideológica velada entre as duas grandes potências hegemônicas da época – Estados Unidos e União Soviética. No contexto local, destacou-se a política desenvolvimentista, impulsionada pelo avanço do capitalismo do pós-guerra, onde os países centrais buscavam se consolidar no mundo. Porém, esse caminho traçado pelo Brasil não foi tão simples, uma vez que sua economia ainda era fortemente agrária, na qual a industrialização encontrou fortes resistências estruturais para se consolidar. De acordo com Fernandes (2020, p. 222):

Em nome do “desenvolvimento econômico acelerado”, ampliou-se e aprofundou-se, portanto, a incorporação da economia nacional e das estruturas nacionais de poder à economia capitalista mundial e às estruturas capitalistas internacionais de poder. Um capítulo na história econômica do Brasil se encerrou; e, com ele, foi arquivado o ideal de uma revolução nacional democrático-burguesa. Outro capítulo se abriu, pelo qual o passado se repete no presente [...].

Na educação houve um esforço da CF de 1946 em retomar os princípios da CF de 1934, dentre eles, a educação enquanto direito de todos e o ensino primário ofertado gratuitamente pelo Estado e, para os demais níveis de ensino, a gratuidade

seria somente para aqueles que comprovassem não ter condições financeiras. De caráter liberal, estes princípios constitucionais abriram caminho para o setor privado assumir a educação, ao determinar no artigo 167 que “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”, algo que só cresceu ao longo das décadas. Ela também indicou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a sua construção durou 15 anos e foi marcada pelo conflito entre escola pública x escola privada, com a participação de educadores de todo o país, de diferentes perspectivas, sendo aprovada somente em 1961, com muitas mudanças em desfavor do direito à educação pública gratuita (BRASIL, 1946a).

Já em relação à educação profissional, como parte das reformas educacionais da época, a CF de 1946, no artigo 168, determinou que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.” A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946, objetivava ofertar a aprendizagem industrial e comercial, respectivamente, para a formação dos trabalhadores da indústria e do comércio, o que desobrigou as indústrias e sindicatos da oferta exclusiva da educação profissional aos seus trabalhadores.

Quanto à educação de adultos, houve uma iniciativa no Decreto-lei nº8.529/46 que organizava o ensino primário em duas categorias: o fundamental, destinado a crianças de 7 aos 12 anos de idade e; o ensino primário supletivo, voltado para adolescentes a partir de 13 anos de idade e adultos. Enquanto o ensino primário seria dividido entre elementar e complementar, o supletivo era somente cursos voltados para o trabalho, como “cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato em geral”, com duração de dois anos (BRASIL, 1946b).

Ante o discurso nacionalista, a partir de 1940, os governos populistas investiram em programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos que, dentre outras intenções, estava a questão eleitoreira, posto que o direito ao voto estava atrelado à alfabetização e, na época, havia grande número de analfabetos. Dentre as ações governamentais, estavam: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, dentre outros de

menor abrangência. Ao mesmo tempo, sob o clima da guerra fria, difundiu-se o terror da implantação do comunismo no país, com isso, houve uma caçada aos defensores da escola pública que teve como principal expoente Anísio Teixeira. No entanto, o pano de fundo dessa perseguição era o interesse empresarial em lucrar com a criação das escolas privadas, apoiadas pelo governo. Os líderes da educação católica também encabeçaram tal perseguição:

E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não havia, pois, espaço para outro tipo de escola. Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa pública, mantida e administrada pelo Estado, com defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo do comunismo era apenas um passo (SAVIANI, 2013b, p. 288).

O sociólogo Florestan Fernandes ganhou destaque na defesa da escola pública de tendência socialista, abriu espaço para que a discussão da LDB chegasse à classe trabalhadora. Ele concebeu a educação a partir de seus determinantes sociais, com elementos para uma transformação social, diferente de outras tendências como a liberal-idealista que considerava a formação do sujeito sem considerar suas condições sociais ou a visão liberal pragmatista, onde o papel da educação é ajustar os sujeitos à realidade social (SAVIANI, 2013b).

Ideologicamente, devido ao forte discurso modernizador de que o país precisava se industrializar, houve uma “integração” entre diferentes sujeitos – direita e esquerda, Estado e sociedade civil – para garantir o desenvolvimento da nação. A divulgação da ideologia da integração cabia ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, criado em 1955 e extinto em 1964 com o golpe militar, formado por membros de diferentes vertentes, foi responsável pela construção das reformas de base, iniciadas no governo João Goulart, a partir de 1961, embora estivessem presentes desde o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961).

O principal objetivo das reformas de base era garantir a autonomia econômica do país em relação aos países estrangeiros, valorizando o mercado interno e, ao mesmo tempo, garantir a “paz social” e melhorar as condições de vida da população, numa perspectiva de redistribuição de renda. Para isso, eram necessárias reformas na área tributária, bancária, administrativa, agrária e educacional, todavia, tais propostas não saíram do papel, pois eram medidas estruturais que não agradavam a classe burguesa.

Com efeito, o Brasil conseguiu cumprir alguns objetivos em prol da nacionalização das indústrias, como mostrou Saviani (2008, p. 293):

De fato, em 1960, o modelo havia cumprido suas duas etapas: a primeira, correspondente à substituição dos bens de consumo não-durável (como, por exemplo, as indústrias têxteis e alimentícias), que, por não requerer grandes somas de investimento, foi possível instalar mais rapidamente, com base em capitais nacionais; e a segunda, referente à substituição dos bens de consumo durável (indústrias automobilísticas, eletrônicas, eletrodomésticas), cujas somas vultosas de capitais requereram o concurso das empresas internacionais. Completou-se, assim, o ciclo da substituição das importações: já não dependíamos mais das manufaturas trazidas do exterior. A meta da industrialização havia sido atingida. Logo, não fazia mais sentido lutar por ela.

Esta política desenvolvimentista de substituição de importação foi feita às custas de empréstimos financeiros vultuosos junto aos bancos internacionais, impactando, especialmente, na realidade socioeconômica da classe trabalhadora. Diante disto, setores da esquerda, ligas camponesas, sindicatos dos operários, movimentos dos estudantes secundaristas e movimentos de educação popular, além da classe de empresários que também se sentiam prejudicados, mobilizaram-se e passaram a exigir mudanças na realidade local.

Dentre as mudanças no campo educacional, destacamos a aprovação da LDB, em 1961, e a criação de instituições essenciais para adequar as políticas educacionais ao ideal liberal-burguês, dentre elas: o INEP, a CAPES e o Conselho Federal de Educação, além de campanhas de alfabetização de adultos, orientadas pelos organismos multilaterais e pela Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, a partir de 1950, fundamentais para elaboração de diretrizes para o “desenvolvimento” dos países latino-americanos.

A aprovação da LDB, na avaliação de Anísio Teixeira, deixou muitos aspectos a desejar, como as concessões às escolas privadas, mas reconheceu o avanço no direito educacional com o seu caráter liberal e descentralizador e pelo “tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo”. Outra ação positiva foi a ampliação dos recursos suplementares da União de 10% para 12% e 20% para Estados e Municípios, além da destinação de um capítulo à educação técnica de nível médio nas áreas: agrícola, industrial, comercial, equivalentes aos cursos secundários, porém, ainda prevalecia o seu caráter dual e excludente (SAVIANI, 2013b, p. 307).

Neste período, em 1960, foi escrito o “Manifesto dos Educadores”, em defesa da escola pública:

O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial. Defende-se uma escola pública de caráter universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, isto é, que propicie o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens (SAVIANI, 2013b, p. 295).

Nesse Manifesto prevaleceu o caráter político da educação, onde cabia ao Estado o dever de garantir e expandir os sistemas de ensino e destinar recursos públicos exclusivos à educação pública, diferente do Manifesto da Escola Nova de 1932, que se ateve à aspectos pedagógicos-didáticos. Para Saviani (2013b, p. 301), a questão pedagógica já não era problema, pois até mesmo as escolas católicas haviam adotado a orientação renovadora, desenvolvendo tendências mais progressistas de concepção humanista.

Na esteira de um nacionalismo que fosse além da defesa dos inimigos externos, Anísio Teixeira defendeu a necessidade de uma escola pública que superasse a divisão entre ricos e pobres e lutasse contra a alienação da nossa cultura, esta seria o caminho para nacionalizar o Brasil. Nessa conjuntura, entre as décadas de 1950 e 1960, a educação popular se tornou a bandeira dos movimentos sociais enquanto instrumento de conscientização das massas, buscando seu engajamento político. Diferente da década de 1920, em que a educação popular estava relacionada à instrução elementar para todos mediante a implantação da escola primária, na década de 1960, o termo educação popular assume outra postura:

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajusta-lo a ordem existente (SAVIANI, 2013b, p.317).

Os movimentos sociais em prol da educação tiveram o mérito de inserir na agenda pública as demandas dos educadores e da população alijada do processo formal de ensino. Houve grande mobilização de diversos setores da sociedade civil, com o compromisso real de promover uma educação voltada para a classe trabalhadora que não estivesse restrita à alfabetização, mas que possibilitasse a politização da população. Dentre os movimentos, destacaram-se: o Movimento de Cultura Popular – MCP, o Movimento de Educação de Base – MEB e o Centro Popular de Cultura – CPC que, guardadas suas particularidades, todos buscavam uma

transformação da sociedade através da valorização da cultura popular, além do seu caráter nacionalista de romper com a dependência dos países centrais.

A criação do Plano Nacional de Alfabetização, em 1963, orientado pelo método Paulo Freire, foi resultado das reivindicações dos movimentos de educação popular que buscavam o reconhecimento do analfabetismo enquanto uma questão estrutural que precisava ser enfrentada de forma sistematizada e séria.

Saviani (2013b, p. 338) afirma que o MEB foi um movimento criado e dirigido pela Igreja Católica e recebia o apoio financeiro do governo federal, mas passou a atuar de forma contra-hegemônica. O movimento pretendeu melhorar as condições de vida da população, transformando a própria igreja e seus agentes pedagógicos em favor das classes menos favorecidas, onde “educadores católicos buscam formas de engajamento nos processos de desenvolvimento e libertação da população oprimida [...] A expressão mais típica dessa tendência foi, com certeza, a criação da Ação Popular (AP), em 1963.”

Já os MCPs surgiram da influência do educador Paulo Freire¹⁰, em Recife, a partir de 1960. O seu método de alfabetização de adultos revolucionou a educação, pois visava a conscientização das massas, alfabetizando-as por meio das suas próprias vivências, da sua cultura. Ele combatia a educação bancária desenvolvida nas escolas convencionais e almejava a construção de uma educação libertadora, como um ato político para a transformação da realidade. A sua metodologia era desenvolvida em círculos de cultura, espaços fora da escola formal, orientados por coordenadores de debates, onde as aulas discursivas davam lugar ao diálogo entre os sujeitos, para que pudessem desenvolver sua criticidade.

Neste cenário, o movimento de renovação da escola da pedagogia nova passou a perder espaço, declinando a partir de 1960, em que fatores externos ao processo pedagógico tiveram grande influência, as mudanças tecnológicas proporcionadas pelo avanço do capitalismo foi uma delas, como a inovação dos meios de comunicação, com isso “ganhava impulso o entendimento de que a escola não era

¹⁰O impacto do método de Paulo Freire ganhou grandes proporções e em 1963 ele assumiu a Comissão Nacional de Cultura Popular, sendo chamado também para colaborar com o PNE, em 1964, que não se concretizou devido ao golpe militar. Dentre as grandes obras de Paulo Freire, Saviani (2013b, p. 332,333) destacou “A educação como prática da liberdade”, escrita quando estava exilado no Chile, em 1965 e a que considerou mais importante: “A pedagogia do oprimido”, também escrita nesse período, mas só divulgada no Brasil em 1974. O autor destaca que, apesar das obras freirianas trazerem abordagens marxistas, elas seguiram “a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão”, porém, “em Paulo Freire o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denominada “teologia da libertação”.

a única e nem mesmo a principal agência educativa. Portanto, não valia a pena o esforço de renovação da escola” (SAVIANI, 2013b, p. 340).

Entra em cena, nessa conjuntura, a pedagogia tecnicista, no qual o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES foi criado, em 1961, com a finalidade de desarticular a perspectiva progressista dos movimentos de base popular. O Instituto, financiado por grandes empresários e multinacionais para fazer oposição política ao governo Joao Goulart (1961-1964), tinha a educação como um dos focos principais da sua doutrinação, especialmente, através dos meios de comunicação. Ele se articulava à Escola Superior de Guerra – ESG, criada em 1949, com o apoio dos Estados Unidos, responsável por disseminar a “teoria da interdependência” e da “segurança nacional” sob o slogan “*O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil.*” Para justificar tal “interdependência”, era preciso garantir a continuidade do modelo econômico adotado, tendo como principal objetivo declarar guerra ao comunismo e combater seu avanço no país.

O período da ditadura civil-militar (1964- 1982) foi marcado, dentre outras ações, pela centralização política e administrativa do governo federal, fechamento dos canais de participação da sociedade, perseguição e censura aos seus opositores, aumento exponencial da taxa de exploração dos trabalhadores da indústria e da agricultura, arrocho salarial e favorecimento ao capital imperialista, em especial, dos Estados Unidos, apoiador e financiador do golpe militar. O planejamento e a técnica eram a retórica governamental, quando houve um grande investimento na educação tecnicista, sob o discurso que o país precisava se modernizar e, para isso, era necessária uma população minimamente escolarizada para lidar com os avanços tecnológicos. Porém, o que estava por trás desta narrativa eram as vantagens que os grandes empresários capitalistas teriam, maximizando os seus lucros, prova disto, foram os fracassos das campanhas governamentais de educação criadas na época. Seguindo esta linha de ação, as CF de 1967 e 1969 preservaram a relativização da gratuidade do ensino público e não contemplou princípios democráticos que permaneceram silenciados.

De acordo com Pinheiro (2015, p.68), a política educacional na ditadura desenvolveu-se por meio dos seguintes eixos:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis.
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’ entre educação e produção capitalista que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através de pretensa profissionalização;

- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital;
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização de educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

Conforme destacou o autor, a teoria do Capital Humano¹¹ ganhou terreno na América Latina, especialmente, no final da década de 1960, momento em que surgiu a disciplina Economia da Educação nos programas de pós-graduação em educação, impulsionada pelos organismos internacionais como UNESCO, FMI, OIT e regionais, como a CEPAL. Os idealizadores brasileiros desta teoria acreditavam que a escola era responsável em proporcionar o desenvolvimento do país e pôr fim às desigualdades, sem alterar sua estrutura desigual. Para Frigotto (2010, p. 20), a educação é abstraída das relações sociais de classe e posta como um mero fator econômico, um poder em si “capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.” Dentre os rebatimentos do economicismo na educação pública, está o seu sucateamento e esvaziamento, concebida agora como um negócio, um fator de produção onde o tipo de educação a ser ofertada passa a ser determinado pela classe social a que se destina.

A ideia –chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação [...] funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção [...] tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

O objetivo da Teoria do Capital Humano é preparar recursos humanos para o capital, onde cada pessoa torna-se responsável por sua qualificação e preparo para o mercado de trabalho, com isto, “resolve-se” o problema da desigualdade econômica pois, ignora-se os determinantes de classe e desresponsabiliza-se o Estado da garantia do direito à educação.

Deste modo, para que a educação pública pudesse atender aos anseios do mercado, foi inculcada a importância das atividades práticas desde o ensino primário,

¹¹ Esta teoria surgiu com a disciplina Economia da Educação, em meados dos anos 1950, tendo como principal expoente Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago. Sua concepção era que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, gera produtividade econômica. Isto levou ao predomínio da concepção tecnicista do ensino, mistificando seus reais objetivos, onde a educação tornou-se o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Fonte: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

consolidando-se no ensino médio, em que o foco na preparação de profissionais para o mercado era mais evidente, foi o que Saviani (2008) chamou de “concepção privatista da educação”. Já o ensino superior era uma formação mais especializada, restrita a determinado público capaz de dirigir o país.

Diante da forte influência norte-americana, foi firmado um acordo entre o MEC e os EUA na área educacional – “Acordo MEC-Usaid”, em 1968, com o objetivo de ofertar uma educação para a formação de recursos humanos adequada ao desenvolvimento econômico e, dentre suas ações, destacaram-se:

[...] na função da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se nos cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido a utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2013b, 345).

Esta formação técnico-profissional restrita já existia na década de 1940, mas se aperfeiçoou neste período, com características que até hoje perduram. Como resultado do “Acordo MEC-Usaid”, várias reformas educacionais foram implantadas, dentre elas, o MOBRAL, por meio da Lei nº 5.379/67 e as alterações feitas na LDB, através da lei 5.692/71.

O Movimento de Alfabetização Brasileira – MOBRAL foi uma fundação criada por intermédio da Lei nº5.379/67, ligada ao Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de ofertar “alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos”. O material didático e a técnica pedagógica eram inspirados no método de alfabetização de Paulo Freire, porém, esvaziados do seu conteúdo político e crítico. Houve um grande investimento de recurso público, mas fracassou nos seus objetivos, pois tinha o intuito apenas de promover uma “cooptação aligeirada”. Infelizmente, os investimentos governamentais não diminuíram o analfabetismo no Brasil que era uma vergonha nacional, dados mostraram que no início do regime militar, quase 40% da população de 15 anos ou mais era analfabeta e, ao final desse período, esse índice caiu lentamente, chegando a algo perto de 34% de pessoas que não sabiam ler e escrever. Em 1985, após a extinção do MOBRAL, foi criada a Fundação Educar, vinculada ao MEC, tinha a finalidade de apoiar financeira e tecnicamente as ações governamentais, as ONGs e empresas voltadas

para alfabetização, mas foi desfeita em 1990, no Governo Collor (1990-1992), quando já vigorava a CF 1988, com novas competências para este público (BRASIL, 2000b).

Outra mudança ocorrida na política educacional aconteceu no governo militar de Médici (1969-1974), com a aprovação da Lei nº 5.692/71 que criou o ensino de 1º e 2º grau em substituição ao primário e o ginásio, respectivamente. Sua finalidade era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. O 1º grau, de caráter obrigatório, era voltado para crianças e pré-adolescentes de 07 a 14 anos, onde os conteúdos e métodos variavam de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos. Já o 2º grau destinava-se à “formação integral do aluno” e não era obrigatório. No setor público, sua oferta era gratuita apenas no 1º grau e, nos demais níveis, foram concedidas bolsas de estudos àqueles que comprovassem insuficiência de recursos e não tivessem repetido mais de um ano letivo. Quanto ao financiamento, cabia à União a contribuição supletiva de, no mínimo de 10% e, para o Estados e municípios, o mínimo de 20% (BRASIL, 1971).

A novidade desta lei foi um capítulo destinado à criação do ensino supletivo, cujo propósito era:

Art. 24.

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Além disto, o objetivo desta lei era ofertar escolarização pública, livre à iniciativa privada em que, ao mesmo tempo os alunos aprendiam ler e escrever e formavam-se numa profissão, ministrada “em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” Era uma educação compensatória, aligeirada, atrelada à uma formação técnica que atendesse as exigências do capital, não considerando as vivências e o interesse dos sujeitos (BRASIL, 1971).

As outras alterações proporcionadas pela reforma educacional desse período, representaram um nítido retrocesso da educação pública de qualidade. O financiamento, enquanto um instrumento estratégico na garantia do direito à educação foi um deles, quando a CF de 1967 retirou a vinculação orçamentária prevista nas constituições anteriores, desobrigando o Estado a financiar a educação e abriu espaço

para a iniciativa privada. Outra mudança foi a relativização da gratuidade do ensino, direito reconhecido desde a primeira CF de 1824, podendo ser substituído pela concessão de bolsas de estudo (BRASIL, 1967a).

Em relação à desvalorização da gratuidade do ensino, o que era apenas uma possibilidade na CF de 1967 e circunscrito ao ensino superior, em 1969 se converteu numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV)”. Concomitantemente, houve um crescimento vertiginoso das escolas privadas, incentivadas pelo governo federal (BRASIL, 1969).

Como resultado do descomprometimento do Estado Brasileiro com a educação pública, os dados revelaram:

Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%.¹ E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (idem, *ibid.*, p. 112) (SAVIANI, 2008, p. 300).

Além disto, o próprio setor público adotou práticas gerenciais de caráter mercadológico, buscando adequar os cursos às demandas do capital. E, como já apontado, a propensão à privatização das instituições públicas se dava desde o período do nacional-desenvolvimentismo, mas é na ditadura militar que ela se avoluma, com o alinhamento da burguesia nacional ao capital estrangeiro.

É nesta correlação de forças, de avanço do neoliberalismo e fortalecimento de um Estado repressor que os movimentos sociais, juntamente com outros sujeitos da sociedade civil e a ala progressista da Igreja Católica, passaram a reivindicar a abertura política, a redemocratização e lutavam pela reconquista e ampliação dos direitos sociais.

Junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares – encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano da produção ou dos direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente expropriados nos planos dos seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação (GOHN, 1992, p. 16).

Houve um alargamento das demandas neste período para além de bens e serviços, onde a educação surge na arena pública como uma bandeira de

reivindicação que, segundo Saviani (2013a), foi uma grande mobilização só comparável à década de 1920¹². Dentre as demandas educacionais postas, estavam: a educação ambiental, sanitária, educação popular, sexual e as lutas por uma educação escolar formal que culminou com a ampliação de creches, sobretudo, nas periferias. A educação popular recebeu um olhar mais atento dos intelectuais, que passaram a assessorar os movimentos sociais nas suas exigências.

As Conferências Brasileiras de Educação – CBEs representaram um marco no direito à educação. A primeira, realizada em 1980, diagnosticou a situação da educação no Brasil naquele momento, as demais ocorreram nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991, respectivamente, sob a coordenação de três importantes entidades: o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional dos Docentes – ANDES e Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Educação – ANPED. A IV CBE, ocorrida em 1986, trouxe a temática “*A educação e a constituinte*”, onde foi escrita a “Carta de Goiânia” que reafirmou princípios educacionais, como a educação enquanto direito de todos e dever do Estado ofertá-la gratuitamente, com qualidade e laica, mantida por recursos públicos exclusivos para o ensino público e gestão democrática da educação (SAVIANI, 2013a).

Ao longo deste período ocorreram mudanças significativas nas políticas educacionais, dentre elas, o resgate da proposta de educação popular e alfabetização de adultos, em que categorias desmobilizadas na década de 1970 passaram a rearticular-se com outras mais recentes que, a despeito de conflitos de interesses, conseguiram formular uma plataforma educacional para a Assembleia Constituinte, em 1987, responsável por elaborar a CF de 1988. Pela primeira vez, as demandas de diferentes sujeitos da sociedade civil foram incorporadas na agenda política governamental, culminando com uma seção específica para a educação, que será trabalhada na próxima seção.

¹²De acordo com Saviani (2013), os anos de 1920 iniciaram com a Reforma da Instrução Pública Paulista que depois se estendeu para outros Estados, mas o marco foi criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Dentre várias ações, destacou-se a realização de Conferências Nacionais de Educação, cuja primeira edição ocorreu em 1927 e se estendeu até 1950.

2.2 Os desafios da educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988: um olhar sobre a qualidade da educação proposta.

Como já discutido neste trabalho, a educação técnica e profissional esteve, ao longo da sua história, associada aos pobres. É uma herança da nossa cultura escravista, onde a atuação do Estado se resumia a ações pontuais e fragmentadas, unicamente, para atender as demandas do mercado capitalista. A partir de 1988, com a aprovação da Constituição Federal, esta realidade mudou um pouco, é o que veremos ao longo desta seção e partimos de alguns marcos regulatórios como a própria CF/88, a LDB/96 o PNE/2014-2024 e demais dispositivos legais como leis, decretos e pareceres.

Pela primeira vez na CF de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, as reivindicações dos movimentos educacionais foram incorporadas na agenda política governamental, culminando com uma seção específica para a educação – Seção I, Capítulo III: “Da Educação, da Cultura e do Desporto”. O artigo 205 consagra a educação como direitos de todos e dever do Estado e da família, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A garantia da oferta obrigatória e gratuita, antes restrita ao ensino fundamental, foi estendida à toda educação básica, somente em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59/2009: Artigo 207: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Dentre os princípios elencados no artigo 206 da CF, destacamos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (incluído pela EC108/20) e; garantia de padrão de qualidade. São conquistas fundamentais da sociedade civil, mas não aconteceram sem conflitos de interesses, barganhas políticas, *lobby* dos representantes das escolas privadas e derrotas dos movimentos sociais em defesa da educação pública.

Gohn (1992, p. 87) apontou algumas questões em defesa do ensino público que ficaram fora da agenda da Constituinte ou foram inseridos de forma muito genérica:

Os interesses privados e não públicos passaram a ganhar espaço. No primeiro turno, a exclusividade de verbas públicas para as escolas públicas saiu perdedora no processo de negociação ocorrido, em troca da manutenção da gratuidade do ensino público. [...] A gestão democrática dos equipamentos públicos foi preservada enquanto dispositivo constitucional, de forma genérica, a ser definida na nova LDB.

É notório que a nova Constituição representou uma esperança para a sociedade brasileira, alijada dos seus direitos. No entanto, o contexto internacional de crise do capital, atrelado à conjuntura local levou ao redimensionamento do Estado e frustrou algumas das expectativas da população. A agenda neoliberal buscou estratégias para superar a crise do processo de acumulação do capital e encontrou terreno fértil no Brasil, em que seu status de dependência¹³ contribuiu, significativamente, para que as garantias constitucionais não se efetivassem na prática. A dependência se caracteriza pela subordinação de determinados países em relação a outros, ainda que formalmente independentes. Katz (2020) sintetizou a situação da América Latina a partir de três níveis de análise: no plano econômico é subdesenvolvido em comparação aos países desenvolvidos; no plano político é dependente dos países imperialistas e; na divisão internacional do trabalho ocupa uma posição periférica em relação aos países centrais.

A dependência dos países latino-americanos tem como consequência direta, o aumento da exploração do trabalhador para “compensar” as perdas desses países no comércio internacional, gerando, com isto, uma remuneração ao trabalhador menor que seu salário. Enquanto nos países centrais, o efeito da dependência é o aumento da capacidade produtiva do trabalho e, logo, o aumento dos seus lucros. A superexploração nos países pobres é regida pela combinação de três mecanismos: a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário para que o trabalhador reponha sua força de trabalho (MARINI, 1973).

¹³De acordo com Katz (2020), a teoria da dependência surge nos anos 1960 e 1970 e relaciona o “atraso” dos países latino-americanos ao seu lugar na divisão internacional do trabalho e não à sua herança “cultural indígena, mestiça e hispano-portuguesa”. Esta teoria se contrapõe às teorias desenvolvimentistas que tem como maior expoente Fernando Henrique Cardoso, de caráter funcionalista, ele construiu a tese do “desenvolvimento associado dependente” em que somente com “a gestão conjunta das empresas multinacionais com as burocracias e as burguesias locais” era possível superar o “atraso”, ignorando a exploração dos trabalhadores.

Neste contexto de reestruturação do capital, as ideias pautadas no keynesianismo e no Estado de Bem-estar social não se encaixavam mais e, até as experiências mais igualitárias do “socialismo real” foram postas em xeque com o seu esgotamento. Nas políticas educacionais, o discurso da igualdade foi subsumido e pelas ideias neoliberais de competência, eficiência e meritocracia.

As ideias-força que imperam já não são o descrédito pelo mercado, a confiança no setor público como um remédio para os desequilíbrios produzidos por aquele e a busca, ao menos nominal, da igualdade, mas a volta à ideologia do mercado, à rejeição da intervenção pública na economia ou o neodarwinismo social. Um neodarwinismo social no qual as cartas estão antecipadamente marcadas, devido às profundas desigualdades sociais de origem, mas ao qual não impede justificar as desigualdades finais de riqueza, poder prestígio, autonomia no trabalho, etc., em função de supostas diferenças individuais. No campo da educação, tudo isso se traduz em uma ofensiva contra as políticas igualitárias do passado, às quais se culpa da suposta ‘queda geral de nível’, do nivelamento de todos por baixo, da crise de valores da juventude, etc (ENQUITA, 2015, p.104).

Se antes, o objetivo da educação era contribuir com o desenvolvimento nacional, nesta nova realidade o discurso educacional é deslocado para a competição internacional. Sob o pretexto que a culpa da pobreza, do desemprego e da crise econômica é do sistema escolar, responsabiliza-se os indivíduos que não “aproveitaram” as oportunidades educacionais e os governos não souberam ofertar uma educação adequada ao mercado. Enquanto isso, o mundo dos negócios dita as regras dos processos de trabalho e reforça a necessidade de reformas educacionais para adequação dos países periféricos aos ditames dos países capitalistas centrais, sob a justificativa de que precisam “se desenvolver”.

É neste cenário que a reforma educacional brasileira surge como parte de uma reforma maior – a Reforma do Estado da década de 1990. Conforme orientação do Consenso de Washington, realizado em 1989, o Brasil, enquanto país em desenvolvimento, precisava cumprir diversas regras ali estabelecidas, dentre elas: reforma fiscal, privatizações e abertura comercial. Em contrapartida, assim como outros países dependentes, receberia apoio financeiro com o argumento de que precisaria superar a crise econômica que estava vivenciando.

É preciso compreender o conceito de crise do Estado e crise econômica, disseminado pela ideologia neoliberal. Segundo Poulantzas (1977), a crise econômica não é um momento disfuncional que interfere na harmonia e equilíbrio do sistema capitalista, como prega a concepção burguesa, tampouco, uma crise permanente, como acredita a visão evolucionista e economicista. As crises políticas apresentam os

mesmos problemas, onde o Estado é analisado sob o prisma funcionalista e sistêmico, com isto, a contradição fundamental entre capital e trabalho e o papel da crise enquanto necessária para reprodução do capital, são ignorados. Na contramão de tais concepções, a crise do Estado só pode ser entendida a partir do seu caráter contraditório, enquanto condensação material das relações de forças entre as classes e suas frações que, em determinados momentos, entra em crise. Sem cair em deduções simplistas, a crise do Estado se insere numa relação dialética em que, ao mesmo tempo, é causa e resultado das suas transformações ocorridas na fase atual do capitalismo monopolista, afetando cada país de maneira particular.

No Brasil foi propagado o discurso neoliberal de que o Estado estaria em crise e para superá-la, precisava ser reformado. Diante disto, em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro, sob responsabilidade do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira.

De acordo com Bresser-Pereira (1997), o Estado é uma organização burocrática que detém o poder “extroverso” sobre a sociedade e seu papel político é garantir a ordem interna, legislar, tributar e punir e o seu papel econômico é complementar o mercado. Para o autor, o Estado Brasileiro estaria em crise, resultado do “seu crescimento distorcido” e do processo de globalização, em consequência disso, a máquina estatal tornou-se ineficiente, incapaz de atender às demandas da população, gerando também uma crise fiscal por meio da dívida externa, com altas taxas de desemprego e aumento da inflação. Segundo o autor, tudo isto atrofiou o crescimento econômico do país, somado à captura do Estado por interesses privados, como empresários e burocratas públicos.

Diante deste quadro de “ineficiência estatal” e para preservar o regime democrático, pregava-se que a grande tarefa política da década de 1990 seria a reforma ou reconstrução do Estado brasileiro, para torná-lo forte e eficiente. A reforma estava assentada em quatro pilares: redução das funções estatais por meio da privatização, terceirização e publicização¹⁴, onde apenas as atividades exclusivas que envolvessem poder de Estado permaneceriam inalteradas; limitação do seu grau de

¹⁴Privatização é o processo de transferir às organizações privadas, o monopólio de determinados serviços que não são exclusivos do Estado. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio. Publicização é a transferência de atividades essenciais estatais para entidades públicas não-estatais (BRESSER-PEREIRA, 1997).

interferência, mediante programas de desregulação; aumento da governança, através de uma administração pública gerencial em substituição à burocrática e; aumento da sua governabilidade¹⁵, através de instituições políticas que melhor intermediassem os interesses do povo. O argumento da transferência das responsabilidades do Estado foi que este possuía funções que não lhe eram exclusivas, onerando a máquina estatal, tornando-o ineficiente, como as políticas sociais educacionais, de saúde, assistência social, previdência social, trabalhista, dentre outras, que poderiam ser desenvolvidas fora do Estado, sendo apenas controladas pela administração pública gerencial.

Nesse movimento da reforma estatal, foi disseminado, ante o discurso da cidadania, que a liberdade dos indivíduos dependia de tais mudanças, pois reduziria a interferência do Estado nas suas decisões, possibilitando a competição e a solidariedade entre os sujeitos.

Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente. Cidadãos talvez mais individualistas porque mais conscientes dos seus direitos individuais, mas também mais solidários, embora isto possa parecer contraditório, porque mais aptos à ação coletiva [...] o novo Estado que está surgindo não será indiferente ou superior à sociedade, pelo contrário, estará institucionalizando mecanismos que permitam uma participação cada vez maior dos cidadãos, uma democracia cada vez mais direta [...] (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.53).

Precisamos ter um olhar cuidadoso para perceber o caráter neoliberal desse novo Estado, onde o conceito de cidadania é deslocado e restrito a um conjunto de procedimentos, reduzido à esfera individual e à lógica do mercado, o qual somente aqueles que têm acesso a ele, enquanto produtores e consumidores, são considerados cidadãos. “Num contexto no qual o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania”. A caridade também é sinônimo de cidadania, sermos solidários com os mais pobres nos torna cidadãos (DAGNINO, 2004, p.157).

Esse deslocamento de sentidos, Dagnino (2004, p. 144) chamou de crise discursiva, onde noções como “sociedade civil, participação e cidadania” são esvaziadas da sua concepção verdadeiramente democrática onde, sob uma falsa

¹⁵ Segundo Bresser-Pereira (1997, p.40), governabilidade é capacidade política de governar e deriva da legitimidade do Estado ou do governo com a sociedade. Já a governança é a capacidade financeira e administrativa de organizar e implementar políticas. “Um governo pode ter governabilidade, na medida em que seus dirigentes contem com os necessários apoios políticos para governar e, no entanto, pode governar mal por lhe faltar a capacidade da governança.”

aparência, somos impedidos de compreender seu real significado e a que projeto está servindo, pois essa suposta homogeneidade dos termos, oculta as diferenças. Assim, a pobreza e as desigualdades são despolitizadas e a esfera pública¹⁶ que tem um potencial democratizante é desmobilizada, tudo isso impede que as demandas reais dos sujeitos sejam conhecidas, discutidas e decididas. Ter clareza acerca desse deslocamento é um caminho para superar a crise discursiva, bem como fortalecer o que a autora chamou de “núcleos duros” do projeto democratizante, como a noção de cidadania, capturada pelo projeto burguês. Ademais, é possível construir uma concepção de cidadania radicalmente transformadora, que ultrapasse o seu sentido estritamente político de pertencimento das normas já dadas, mas implica a sua ampliação, em que os sujeitos se tornem propositivos e inventem novos formatos mais igualitários na nova sociedade.

Quanto aos rebatimentos da reforma estatal nas políticas de educação, a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB representou o marco da reforma educacional. Ela surgiu como resultado da adequação às reformas mais gerais, exigidas pela nova fase do capital, seu foco era desenvolver competências na educação básica e educação profissional para suprir a demanda do mercado. Outra ação que atendeu ao imperativo de reduzir as funções do Estado foi a supressão do artigo da Constituição Federal que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos (BRASIL, 1996).

Para Frigotto, (2010), as novas exigências educativas e de formação humana das décadas de 1980 e 1990, para os países dependentes, nada mais foram que um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”, pois não houve mudanças estruturais, mas surgiu apenas com o “rosto mais social”, propagada pelos organismos internacionais que o autor denominou de “novos senhores do mundo”, como o FMI, BID, BIRD, Unesco e os regionais como a CEPAL e a OERLAC.

Coelho (2009) analisa dois importantes documentos direcionados aos países latino-americanos: o “*Transformacion Productiva con Equidad*”, produzido pela

¹⁶ De acordo com Habermas, a esfera pública é a caixa de ressonância dos problemas que devem ser trabalhados pelo sistema político, “é, portanto, um sistema de advertência com sensores agudos não especializados e difundidos pelo conjunto da sociedade.” Cabe a ela “não só perceber e identificar os problemas, mas tematizá-los de forma convincente e persuasiva, apresentar contribuições e dramatizar os problemas de tal forma que eles sejam assumidos e processados pelo complexo parlamentar” (COSTA, 1994, p. 43).

Cepal, em 1990 e; o relatório “Educação um tesouro a descobrir”, construído pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado pela UNESCO, divulgado em 1998, sob a coordenação do francês Jacques Delors. No primeiro documento, a autora destaca as recomendações da cartilha neoliberal a serem seguidas pelos países latino-americanos, priorizando a destinação de recursos à educação básica. De acordo com a CEPAL, a modernidade precisava caminhar junto com a perspectiva inclusiva – competitividade e cidadania – e, ao mesmo tempo, atender as necessidades do mercado e promover uma educação com equidade, universalizando a educação, pelo menos a nível primário.

A estratégia se articulava em torno dos objetivos de cidadania e competitividade, de critérios inspiradores de políticas – equidade e eficiência – e de diretrizes de reforma institucional – integração nacional e descentralização. [...] A equidade, critério básico dessa proposta, é entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento como possibilidades de obter uma educação de qualidade, além de resultados, conhecimentos e destrezas socialmente significativos (COELHO, 2009, p. 32).

O segundo documento citado por Coelho (2009), também conhecido como Relatório Delors, fundamentou-se na concepção de educação ao longo da vida, com a missão de promover as ferramentas para orientar os projetos de desenvolvimentos individuais e coletivos, onde os sujeitos deveriam se adaptar às mudanças no mundo e descobrir o “tesouro escondido em cada um”. Para isto, a educação deveria se organizar a partir de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 1998, p. 90).

Resumidamente, o primeiro pilar de aprendizagem, “aprender a conhecer”, pretende combinar a cultura geral com conhecimento aprofundado de certo número de matérias, pois “conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo”. No segundo, “aprender a fazer”, os sujeitos deveriam adquirir competências para se adaptar às diferentes situações postas. De acordo com o Relatório, deve-se superar a noção de qualificação, pois é obsoleta, e construir a noção de competência, “como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (UNESCO, 1998, p. 91,94).

O terceiro pilar de aprendizagem construído foi “aprender a viver juntos”, apontado como um dos maiores desafios educacionais, onde a empatia é um dos

elementos necessários, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” E o último – aprender a ser – “para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (UNESCO, 1998, p. 102).

Segundo o Relatório Delors, tais pilares deveriam servir para orientar as reformas educativas nos países latino-americanos e na elaboração de políticas e programas pedagógicos. Alicerçada em tais recomendações internacionais, Coelho (2009, p.30) destacou dois temas principais:

De um lado, a prioridade da universalização e da melhoria da qualidade da educação básica para todos com equidade social; do outro, o desenho de uma nova institucionalidade para a formação que ultrapasse os limites da escola – conforme o conceito de *educação ao longo de toda a vida* – e que possibilite aos educandos o acesso às diferentes dimensões da educação – ética e cultural, científico e tecnológica e econômico-social – na perspectiva de sua participação cidadã e de sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade em que vivem.

Portanto, assim como a educação ao longo da vida, a qualidade na educação básica torna-se central na reforma educacional. Nos países latino-americanos este discurso neoliberal “modernizador” surgiu em contraposição ao discurso da democratização, reforçando a dualização do ensino.

De acordo com Frigotto (2010, p.59), surge uma nova roupagem para a qualidade na educação escolar, alinhada aos processos de qualificação da força de trabalho, fortalecendo a relação emprego-formação, em detrimento da relação trabalho-educação – o caminho gramsciano para a formação omnilateral. Diante disto, novas categorias entram em cena:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multihabilitação, policognição, polivalência e formação abstrata.

Diante desta retórica, a democratização do acesso à educação deu lugar à qualidade educacional, sem a primeira ter sido resolvida, pois o importante naquele momento era a imposição de um padrão que interessava ao mercado e não condições iguais de oportunidades. Nesta direção, aspectos da qualidade do campo produtivo foram incorporados pela área educacional, tais como: a *produtividade*, em que a qualidade do produto deveria ser alcançada com menor tempo e menor custo de trabalho; a *competitividade*, onde a produção em massa já não significava qualidade

nos resultados e; o *disciplinamento* do trabalhador, em que o “controle de qualidade” garantiria a lucratividade do capitalista, sob o discurso de valorização do trabalhador: “Antes o férreo controle ‘científico’ do supervisor; hoje, a participação de toda essa grande família que é a empresa – *things ain’t what they used to be*”. Sem falar na polivalência, de caráter mais operacional que não requeria qualificação, mas apenas a disponibilidade para os diversos trabalhos (GENTILI, 2015, p.138).

A sociedade do conhecimento, novo modelo de organização social, colocou a tecnologia, a educação e o trabalho como fatores de produção, enquanto variáveis independentes que, em diferentes momentos, umas se sobrepõem às outras. A tecnologia tornou-se um elemento fundamental de competição, impondo o tipo de organização de trabalho a se alcançar, por isso, almejado nos processos educativos e de qualificação humana. Entretanto, a [...] tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, da criação, do lúdico, paradoxalmente o escraviza e o subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e subemprego (FRIGOTTO, 2010, p. 126).

Assim, como cidadania teve seu sentido deslocado pela ideologia neoliberal, a qualidade educacional de perspectiva democrática também é capturada pelo discurso mercadológico, desvirtuando o seu sentido. Por ser um conceito polissêmico, a qualidade abre espaços para diferentes interpretações, com isto, seus indicadores também variam, a partir dos diferentes interesses e expectativas dos sujeitos e dos diferentes projetos políticos-ideológicos em disputa na sociedade. Gentili (2015, p. 172) destacou dois modelos de qualidade predominantes:

Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores da esquerda: o da qualidade como fator indissolivelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.

Assim, a definição da qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. Concordamos com Almeida e Bentini (2016) quando defendem que a qualidade é um conceito construído e, para uma qualidade socialmente referenciada, é preciso considerar os aspectos internos e externos à instituição, que devem estar em constante negociação.

Na realidade brasileira, a qualidade tem sido um termo recorrente nos documentos oficiais que tratam da política educacional, dentre eles, destacamos:

O artigo 206, inciso VII da CF/88, traz como um de seus princípios, a garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino ofertado pelo Estado. A LDB enfatiza a importância do Estado em garantir o padrão de qualidade educacional nas escolas públicas, o artigo 70 que trata da manutenção e desenvolvimento das despesas educacionais, visa também o “aprimoramento da qualidade e expansão do ensino” (BRASIL, 1988, 1996).

Em relação à educação de jovens e adultos, a LDB destinou uma seção inteira para a educação de jovens e adultos (Seção V). O art. 37 definiu que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”, a complementação da aprendizagem ao longo da vida foi inclusa apenas em 2018, por meio da Lei nº 13.632. Ainda neste mesmo artigo, o parágrafo 3º, incluído em 2008, através da Lei nº 11.741, diz que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996).

No ano seguinte à aprovação da LDB, em consonância com a reforma do Estado Brasileiro, foi aprovado o decreto federal nº 2208/97 que regulamentou seus artigos 36, 39 a 42 que tratou da reforma da educação profissional. Dentre seus objetivos, estava a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. O que chamou atenção neste decreto foi o seu caráter contraditório em que, ao mesmo tempo, que indicava a articulação entre o ensino médio e o ensino profissional de nível técnico no artigo 2º, logo em seguida, no artigo 5º, indicava a sua desarticulação:

Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997a).

Apesar de sinalizar a articulação entre escola e mundo do trabalho, prevaleceu o que estava determinado no artigo 5º do decreto, onde os currículos do

ensino médio e do ensino técnico foram separados e a organização curricular era feita por modularização dos conteúdos, fundamentada nas competências. Isto revelou o seu caráter aligeirado e fragmentado, além de fortalecer a separação entre formação profissional e formação geral. Ramos (2006) concorda com a certificação de competências como mais um instrumento na educação profissional, mas ela não deve substituir ou excluir as demais habilitações reconhecidas e regulamentadas.

Em consonância com o decreto nº 2208/97, foi elaborado o parecer CNE/CEB nº17/97 que construiu as diretrizes operacionais para a educação profissional. O parecer fundamentou e apontou diretrizes para a oferta desvinculada do ensino médio e do ensino técnico, sua justificativa era possibilitar a “flexibilização” e “ampliação” de oportunidades educacionais, com “vantagens” para alunos e instituições ofertantes:

O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de educação profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos. O chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho (BRASIL, 1997b, p. 4,5).

Para Ramos (2006), o problema deste decreto, de caráter funcionalista, foi o uso instrumental que se fez da pedagogia das competências que, ao desvincular a organização dos currículos em módulos, isolou os campos de conhecimento, empobrecendo a formação. Neste movimento, a construção coletiva dos saberes, essencial para a produção do conhecimento foi inviabilizada. A consequência dessa desarticulação foi a busca dos alunos por duas matrículas – do ensino médio e do curso técnico – além de enfrentarem uma dupla jornada, em condições precárias, onde muitos não tinham condições de continuar estudando.

Quanto ao financiamento das políticas educacionais, Salvador (2012, p. 11), destacou que no governo FHC (1995-2002) e que o governo Lula (2003-2011) deu continuidade, houve uma perversa concentração de renda via fundo público. As tentativas de reforma tributária não alteraram o principal fator de oneração da classe trabalhadora, a regressividade dos impostos. Além disso, houve a desvinculação dos recursos de fontes exclusivas que financiavam as políticas sociais, “altera de forma substancial a vinculação das fontes de financiamento exclusivas das políticas da seguridade social (previdência, saúde e assistência social), educação e trabalho”.

Em decorrência da reforma educacional da época, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que vigorou até 2006. Seu financiamento era voltado apenas para o ensino fundamental, deixando de fora também a educação de jovens e adultos. De caráter restritivo e excludente, este financiamento atendeu às exigências da agenda neoliberal.

Pinto (2021) traz elementos para confirmar a exclusão deliberada da educação de jovens e adultos no FUNDEF, um deles foi “o veto à contabilização das matrículas da modalidade de EJA no ensino fundamental”. Esta medida objetivava evitar aumento do número de matrículas nesta modalidade, pois aumentaria a contribuição da União ao fundo, e era o que não se queria, mas a EJA poderia receber recursos, desde que não fossem contabilizados.

Ou seja, para garantir o direito do cidadão e dever do Estado previsto na CF, governadores e prefeitos deveriam buscar recursos adicionais, como se já não tivessem obrigações com o ensino médio e educação infantil, também excluídos do Fundef, ou compartilhar os já poucos recursos do Fundef com o total de alunos do ensino fundamental (PINTO, 2021, p. 2).

Tais medidas geraram vários problemas, dentre eles, a adulteração dos dados para contabilização dos alunos da EJA, pelos estados e municípios. Por outro lado, tais ações levaram à mobilização dos movimentos sociais educacionais para a derrubada desta medida. Diante da pressão da sociedade, em 2001, o governo criou o “Programa Recomeço” (Resolução FNDE nº 12/2001), com o objetivo de destinar recursos adicionais para a EJA fora do Fundef e se manteve inalterado até 2006, com outro nome, “Fazendo Escola” (Resolução FNDE nº 5/2003). A diferença entre eles é que o primeiro estava restrito a apenas 10% dos municípios com menor IDH, enquanto o segundo alcançava todos os estados e municípios, independente deste índice. Embora o governo FHC não tenha priorizado a EJA, ainda assim, neste período houve um aumento significativo de matrículas na rede pública, chegando ao índice de 198% na rede estadual e 219% na rede municipal, em todas as etapas de ensino, indicando uma queda a partir de 2007 (PINTO, 2021).

Esta realidade começou a mudar no governo Lula (2003-2011) e, dentre as mudanças, estava a aprovação do decreto 5.154/2004 que revogou o anterior. Ele regulamentou as diretrizes da educação profissional, tornando-se um instrumento importante na tentativa de superação da dualidade do ensino profissional, estabelecida no decreto nº 2208/97. Dentre outras premissas, o decreto tem a

centralidade do trabalho como princípio educativo, o esforço de articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia e a indissociabilidade entre a teoria e a prática. O artigo 4º, parágrafo 1º, definiu a oferta da educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio, sob três formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A articulação do ensino médio com o ensino profissional, na forma integrada, representou um avanço significativo, entretanto, deixou brechas para a fragmentação do ensino, quando manteve presentes as formas concomitante e subsequente do decreto anterior.

Depois disto, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº6.302/07, com a finalidade de “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. É neste movimento que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o PROEJA, objeto desta pesquisa, foi construído com o objetivo de “proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio”, destinado ao público adulto que foi excluído do processo educacional ou não tiveram acesso a ele, na “idade regular” (BRASIL, 2007a).

Para acompanhar essas novas mudanças trazidas pelo governo progressista com a educação profissional, era preciso resolver o problema da alfabetização da população brasileira. No governo Lula (2003-2011), onde o Censo mostrou pouco mais de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade analfabetas, foi criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado¹⁷, por meio do decreto

¹⁷ Recentemente, foi publicado o Decreto nº 10.959/2022 que retoma o PBA, estagnado desde 2016. Segundo o decreto, os estados e municípios receberão novamente auxílio financeiro e técnico da União para alfabetização de jovens e adultos igual ou superior a 15 anos de idade, porém, a adesão é voluntária. Outra modificação foi a extinção da Medalha Paulo Freire que premiava as instituições e organizações que se esforçavam em promover a educação de jovens e adultos no país.

nº 4.834/03, fruto de exigências internacionais e pressão da sociedade brasileira. Seu objetivo era garantir a “universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais”, com assistência técnica e financeira da União e atenção aos municípios mais pobres. Sua expectativa era superar as iniciativas governamentais anteriores que ofertaram, precária e superficialmente, a educação de adultos e construir políticas públicas mais efetivas que enfrentassem a questão do analfabetismo no país (BRASIL, 2000, 2003).

Porém, as análises de Di Pierro e Haddad (2015, p.207) acerca do PBA mostraram outros resultados:

[...] o PBA foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas.

A Lei nº13.005/14 que aborda o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos – 2014 a 2024, regulamentou o artigo 214 da CF e estabeleceu dez diretrizes, dentre elas: a erradicação do analfabetismo; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como a proporção do Produto Interno Bruto - PIB que assegure o atendimento às necessidades de expansão educacional, com padrão de qualidade e equidade. Dentre as 20 metas estipuladas no PNE, as metas 7, 10 e 20 tratam, especificamente, da qualidade na educação (BRASIL, 2014).

Mas a que qualidade tais documentos se referem? Quais indicadores estão levando em consideração para “medir” a qualidade? O que é considerado um padrão mínimo de qualidade?

A qualidade educacional, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, só é possível quando alcança a todos e todas e reconhece a diversidade dos sujeitos, legitimando a participação da sociedade civil na construção das políticas públicas educacionais. E, o financiamento público justo das políticas educacionais contribui, significativamente, para este fim, neste sentido, a formalização da qualidade nos documentos oficiais, como a CF88, LDB, PNE e o FUNDEB foi uma grande conquista da sociedade, pois as três esferas – União, Estados e Municípios – tornaram-se corresponsáveis em fazer cumprir o direito à educação.

No Brasil, devido à sua condição de país dependente, periférico e subdesenvolvido, os indicadores educacionais de qualidade são impostos pelos organismos internacionais a serviço do capital, privilegiando apenas o aspecto econômico. Porém, isto não quer dizer que tais indicadores são desprezíveis, mas devem ser ressignificados com elementos que levem à emancipação humana.

Oliveira e Araújo (2005, p. 8) identificaram três indicadores hegemônicos para medir a qualidade da educação, legitimados socialmente no Brasil:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

O primeiro indicador da qualidade na educação era o acesso ou não à escola. A partir de 1940, até fins da década de 1970, havia enorme escassez de oferta educacional, onde grande parte da população jovem não tinha acesso à ela, principalmente, os filhos da classe trabalhadora. Por conta da não obrigatoriedade formal do Estado em ofertar a educação, seu papel se reduzia à uma assistência aqueles que não podiam pagar. Estruturalmente, foram construídos espaços físicos e compra de materiais escolares, geralmente, de baixa qualidade, sem contar as péssimas condições de trabalho e baixo salário dos docentes. Não havia preocupação com as condições em que se davam este acesso, o importante era garantir a “igualdade” com aqueles que já estavam nas escolas.

Segundo Enguita (2015, p.97),

Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente “bom” era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, [...] deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado.

Para o autor, a qualidade era medida pelos recursos materiais e humanos investidos na educação. Apesar de ser considerado um avanço dentro das limitações existentes, a simples construção de espaços físicos trouxe diversos obstáculos ao público que historicamente estava fora da escola, sobretudo, a distância cultural entre eles e os que já tinham acesso à educação.

O segundo indicador para medir a qualidade na educação, citado por Oliveira e Araújo (2005, p. 10), foi o fluxo escolar, incorporado a partir do final dos anos 1970 e 1980. Superado (em parte) o problema do acesso, a preocupação voltou-

se para o que acontecia dentro da escola, a questão deslocou-se para a permanência escolar “com sucesso” dos estudantes. “A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo, teria baixa qualidade”.

Para Barcelos (2014), com o aumento da oferta educacional, as instituições escolares não estavam preparadas para receber a grande massa, pois estavam voltadas apenas para uma pequena parcela da sociedade, o que resultou na “baixa qualidade” do serviço ofertado. Assim, a qualidade era medida pela capacidade dos alunos em concluir, de forma exitosa ou não, o ciclo educacional, onde as causas do abandono e da evasão eram restritas aos espaços escolares. Ignorava-se os fatores externos à escola, tais como a condição socioeconômica dos alunos que, dentre outros fatores, interferem diretamente no seu desenvolvimento escolar.

A realidade escolar mostrou que aumento no número de vagas nas escolas não foi acompanhado de melhorias na qualidade no ensino, associadas às condições precárias de vida, o que produz “um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos”. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 125, 126), é um novo tipo de exclusão educacional, em que o problema não é o acesso, mas as condições de permanência dos alunos, excluídos antes de concluir os estudos. A consequência disto é a geração de grande contingente de jovens e adultos sem escolarização,

[...] que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Com a obrigatoriedade estatal da oferta educacional, a LDB regulamentou o processo de ensino através da metodologia de ciclos, promoção continuada e programas de aceleração da aprendizagem, para corrigir as disparidades no ensino fundamental. Ainda que tal metodologia reduzisse a taxa de repetência, ela não foi determinante, posto que tais taxas já vinham decaindo por conta das políticas de combate à reprovação. Ainda assim, a redução dos índices de repetência com a regularização do fluxo escolar, não resolveu o problema da qualidade educacional:

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 11).

É possível observar uma clara matriz empresarial ao prevalecerem as ideias de eficiência e produtividade na definição da qualidade educacional, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática.

O terceiro indicador, referência na década de 1990 para medir a qualidade educacional, é o desempenho dos alunos por meio da submissão de provas e testes padronizados, responsabilizando-os pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar, em que aqueles que não conseguem alcançar este padrão estabelecido, são expulsos das instituições escolares, sob o discurso de evasão.

Atualmente, os instrumentos brasileiros de avaliação educacional são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, para avaliar o rendimento dos alunos do ensino superior. Quanto à educação de jovens e adultos, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA é posto como um importante instrumento de avaliação voltado “para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada”. Realizado desde 2002, tem a finalidade de melhorar a qualidade da educação ofertada, partindo dos seus resultados, além de promover a certificação do aluno.

Tais instrumentos de avaliação educacional, ainda que sejam colocados como políticas de aferição da qualidade da educação, apresentam limitações pois, na prática, não conseguem medir o conhecimento adquirido pelos alunos e muito menos a sua qualidade educacional, mas somente a sua proficiência. Ressaltamos que a qualidade educacional socialmente referenciada não mede apenas os resultados, mas, principalmente, os processos educacionais, envolvendo dimensões internas e externas à escola.

Gentili (2015, p. 151, 152) denominou essa padronização do ensino de “ideologia das pedagogias *fast food*”, em que, por meio de testes de desempenho,

promove-se um ranqueamento das escolas, acirrando a competição e a hierarquização entre elas, “[...] inspira-se em três concepções que compartilham a escola tradicional e os modernos *McDonald’s*: a noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do “você pertence à equipe de campeões”. Para o autor, há uma obsessão pela medição, que simplifica o processo educacional ao supor que esta hierarquização, por si só, é suficiente para garantir a qualidade nas escolas, “[...] apelam para a terminologia do mundo dos negócios tal como se a eficiência e a produtividade se definissem por uma simples competição de caráter simbólico”.

Isto só confirma a fala de Meszáros (2008, p. 16): “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos e orçamentos públicos”. Neste âmbito, as escolas consideradas de qualidade são aquelas capazes de se adaptarem ao que o mercado exige, onde a competitividade, atrelada à rentabilidade é o seu mote principal.

Absorvidas pela narrativa da meritocracia, as escolas públicas não têm condições de concorrer no mesmo nível com as escolas privadas. Isto justifica a “desqualificação” das escolas públicas, desresponsabilizando o Estado do seu papel enquanto provedor de políticas públicas educacionais, esvaziando a luta por uma educação pública que atenda a todos, de forma equânime.

Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria a busca de um ensino de qualidade. A suposta qualidade de um ou outro ensino se associa, além disso, à suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto como ponto de partida. Os alunos brilhantes “merecem” um ensino de qualidade, os da massa não [...] (ENQUITA, 2015, p. 108).

A qualidade educacional de caráter econômico não se restringe às melhores estruturas, bons materiais escolares, professores qualificados, mas significa também o melhor para alguns e o pior para outros. É a partir desta lógica empresarial reducionista que as provas padronizadas foram e ainda são consideradas um método confiável para medir o êxito “cognitivo” dos estudantes e, assim, julgar se uma escola ou sistema educacional é ou não um “produto” de qualidade. Essa busca por excelência, pela “seleção dos melhores”, só reforça a dualidade do ensino na nossa sociedade. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 18), tais testes são importantes, mas insuficientes, pois não tem efetividade para gerar mudanças políticas que promova a

qualidade do ensino ofertado. “Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos [...]”.

No que se refere ao financiamento das políticas públicas educacionais, a vinculação constitucional do mínimo de 18% das receitas dos impostos federais e de 25% dos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino foi uma forma de resistência à barbárie que se instalava. Tal conquista é fruto das lutas sociais da classe trabalhadora, em que os movimentos sociais educacionais tiveram um relevante papel nesse processo, apesar de não ter posto um fim às desigualdades educacionais.

Neste movimento contraditório, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, por meio da Lei nº 11.494/07, que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em substituição ao FUNDEF. O fundo de cada Estado é composto pela arrecadação de diferentes impostos estaduais e municipais e por transferências diretas do Governo Federal, para contemplar aqueles Estados que não conseguem alcançar a meta estabelecida. A soma da redistribuição para cada Estado tem por referência as matrículas na rede, considerando o seu tamanho, em que o cálculo se baseia em dados do Censo Escolar do ano anterior. Cada etapa e modalidade tem um peso diferente de matrícula, a depender das exigências de seu financiamento. Este fundo está totalmente atrelado ao PIB, desta forma, acompanha os ciclos econômicos do país, em que períodos de maior recessão ele é reduzido e em períodos de crescimento, há um aumento (BRASIL, 2007b).

O objetivo do FUNDEB é redistribuir os recursos de forma mais equitativa, para que haja uma ampliação do número de matrículas de alunos na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, o que trouxe esperança para a valorização da educação de jovens e adultos, mas não se concretizou. Logo no artigo 11 delimitou: “A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, [...] observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo”. Outra preocupação foi o fator de ponderação das matrículas da rede, que variava entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), em que as etapas e/ou modalidades consideradas mais custosas tinham um fator mais elevado. Para a EJA,

foi definido o fator de 0,70, aumentado para 0,80, em 2009, quando surgiu o PROEJA. Este fator foi inferior ao do ensino médio integrado à educação profissional dito “regular”, que foi de 1,30 (BRASIL, 2007b).

Pinto (2021, p.4) tece várias críticas às determinações do FUNDEB que, ao evitar o aumento de matrículas na EJA assumiu a mesma postura do governo anterior, além disso, “[...] esses fatores de ponderação não se basearam em qualquer estudo de custo e não encontram justificativa racional, a não ser como mecanismo de desestímulo à modalidade.” Para ele, não há justificativa para esses valores inferiores para a EJA, “afinal os professores são os mesmos e a razão de alunos por turma, elemento central no custo-aluno, não a justifica.

É nesta realidade que a pedagogia das competências ganha espaço, onde a qualidade educacional é medida pelas competências desenvolvidas pelos alunos nos ambientes escolares e deve estar alinhada aos processos de qualificação do trabalhador, a partir do que exige o mercado. De acordo com Paiva (2002), a construção ideológica em torno da noção de competência justifica-se pelo *boom* tecnológico proporcionado pela Revolução Tecnológica, em que o sistema educacional precisava acompanhar a velocidade de tais mudanças, disponibilizando cursos mais curtos, focalizados e com novas linguagens adaptadas ao mundo do emprego e, assim, promovesse alfabetização tecnológica aos cidadãos. Para a autora, isto cria uma sociedade menos democrática, pois se naturaliza a fragmentação, a precarização e intensificação do trabalho.

Agora, a busca pela qualificação é na perspectiva da empregabilidade, que deve agregar diversas competências, como conhecimentos técnicos, habilidades interpessoais e capacidade de adaptação às mudanças.

Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. Digamos que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital (PAIVA, 2002, p. 59).

Além das características subjetivas requeridas pela reestruturação produtiva, as novas tecnologias na produção industrial exigiam o domínio da leitura e

da escrita que se chocava com os elevados índices de analfabetismo¹⁸ no mundo, uma vez que a escolarização formal ainda era privilégio das classes mais abastadas.

Quando pensamos na realidade brasileira, no seu *status* de país dependente, os índices de alfabetização são alarmantes. Vale lembrar que, no Brasil, houve um “relativo avanço tecnológico”, pois prevaleceu a racionalização e a intensificação do trabalho, com excessiva elevação da superexploração do trabalhador. De acordo com Antunes (2014, p. 41)¹⁹, a partir de 1990, as empresas brasileiras tinham que se adaptar à competitividade internacional, com isto:

A flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, a ampliação das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil. As novas modalidades de exploração intensificada do trabalho, combinadas com um relativo avanço tecnológico em um país dotado de um enorme mercado consumidor tornaram-se elementos centrais da produção capitalista no Brasil.

Ante essa conjuntura, em que as empresas transnacionais impuseram a adoção de técnicas mais flexíveis de acumulação às suas filiais brasileiras, o país se viu obrigado a assumir medidas que reduzissem o grande número de analfabetos, sobretudo, jovens e adultos. Com isto, através de tratados e acordos internacionais, o Brasil reconheceu a sua crítica situação educacional e firmou o compromisso de erradicar o analfabetismo e criar condições para o desenvolvimento de uma educação com qualidade, em todas as idades, de forma universal e igualitária. Dentre os tratados, destacamos:

As Conferências Internacionais da Educação de Adultos – Confinteas foram fundamentais para trazer à tona a problemática do analfabetismo mundial. A primeira Conferência ocorreu na Dinamarca, em 1949, em que foi constatada a necessidade da educação continuada voltada para estes jovens e adultos, inclusive fora dos muros escolares. A segunda ocorreu em 1963, em Montreal/Canadá, a terceira em Tóquio no Japão, em 1972; a quarta em Paris/França, em 1985; a quinta em Hamburgo na Alemanha, em, 1997 e; a sexta, no Belém do Pará, no Brasil, em 2009. Todas estas conferências recomendaram que os países desenvolvidos apoiassem técnica e

¹⁸ Segundo os censos demográficos, são consideradas alfabetizadas aquelas pessoas que sabem ler e escrever um simples bilhete no idioma que conhece, já quem aprendeu, mas esqueceu é considerado analfabeto, tais definições são alvo de muitas críticas, por seu caráter restrito. Já o termo “analfabetismo funcional” surge pela primeira vez nas publicações da Unesco, em 1950, em que são considerados analfabetos funcionais aqueles que não conseguem compreender, de maneira eficaz, as atividades do dia a dia que exigem alfabetização e ter habilidades mínimas para o seu cotidiano.

¹⁹ Para maior compreensão das transformações da classe trabalhadora no Brasil, ler o artigo “Desenhando na nova morfologia do trabalho no Brasil de Ricardo Antunes (2014), disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>

financeiramente os países em desenvolvimento, para que pudessem reduzir o analfabetismo de adultos e, com isso, pudessem promover uma educação de qualidade, voltada para o mundo do trabalho e, assim, garantir seu desenvolvimento educacional, econômico e cultural.

Na V Confinteia, em 1997, foi elaborada a “Declaração de Hamburgo”, nela o Brasil participou ativamente com a presença das lideranças do governo e da sociedade civil, na oportunidade foi criado o Decênio da Alfabetização, com homenagem a Paulo Freire. O documento elaborado pela UNESCO trouxe os compromissos firmados em Hamburgo e na Agenda para o Futuro, principalmente, em relação à erradicação do analfabetismo, onde a educação é a chave para o século 21:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 19).

A Agenda para o Futuro da Educação de Adultos se comprometeu em promover a melhoria das condições e da qualidade de educação de adultos, com atenção especial às mulheres. Dentre os compromissos estavam: possibilitar o acesso dos adultos às escolas e universidades, “eliminando as barreiras entre educação formal e não-formal, e estando atentos a que os jovens adultos tenham a possibilidade de prosseguir nos seus estudos depois de sua escolaridade formal inicial”. Destacamos também o foco dado à relação entre o mundo do trabalho e a educação de adultos, onde os sujeitos deveriam desenvolver suas competências para se adaptarem às novas formas produtivas, com habilidades para diversos tipos de empregos, seja na indústria, agricultura ou na área de serviços. Quanto ao financiamento, foi estabelecido que 6% do PIB de cada país deveria ser destinado à educação, dividindo de forma equitativa com a educação de adultos (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 37).

Já a VI Confinteia foi sediada pela primeira vez num país sul-americano, ocorrida em 2009, na cidade de Belém-PA, no Brasil. Na ocasião, foi definido o Marco de Ação de Belém que reafirmou os compromissos de Hamburgo e as metas estabelecidas internacionalmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien na Tailândia, com metas para a redução das taxas de

analfabetismo e das desigualdades dos diversos grupos excluídos. O objetivo desta última era que, até o ano 2000, o analfabetismo deveria ser reduzido pela metade em todo o mundo, com atenção especial às mulheres, às populações rurais, dentre outros, porém, esta meta não foi cumprida e o prazo se estendeu até 2015 (UNESCO, 1998).

O Marco de Ação de Belém manteve a recomendação anterior do investimento mínimo do PIB, mas sugeriu a busca de outras formas de financiamento com o setor privado, dentre outros. A qualidade foi outra meta estabelecida na educação de adultos:

16. A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades (CONFERÊNCIA..., 2010, p. 12).

No ano de 2016 foi realizada a Confinteia Brasil +6, em Brasília, para avaliar os compromissos firmados na VI Confinteia e trocar experiências educacionais com outros países. Segundo o site do governo federal, cerca de 500 pessoas de diferentes segmentos da educação, movimentos sociais, instituições ligadas à educação de jovens e adultos de diversos países participaram da Conferência. O evento foi realizado pelo MEC, com apoio da UNESCO e OEI e previu a realização do próximo evento em 2022, no Japão. No entanto, nada mais se ouviu acerca dos encaminhamentos desta Conferência, acreditamos que seja pelas mudanças ocorridas na conjuntura política brasileira, onde houve uma retração significativa das políticas educacionais, sobretudo, de jovens e adultos (MEC, 2016).

Em 2015 aconteceu o Fórum Mundial da Educação, na Coreia do Sul, organizado pela Unesco e contou com participantes de 160 países, incluindo o Brasil. Na ocasião, foi aprovada a Declaração de Incheon para Educação 2030, com metas a serem cumpridas nos próximos 15 anos, reafirmando compromissos dos fóruns anteriores (FORUM...,2016).

Em continuidade às propostas iniciadas no Rio +20, em 2015, foi elaborado o documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS²⁰ e 169 metas

²⁰Os ODS substituem os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs, surgiram em 2000, o qual o Brasil foi signatário, juntamente com mais de 200 países. Seus objetivos giravam em torno do meio ambiente, direitos humanos e das mulheres, igualdade social e racial para serem cumpridos até 2015.

a serem alcançadas até 2030. O relatório contemplou as áreas ambiental, econômica e social, com a esperança de construir um planeta mais sustentável e resiliente, com a colaboração de todos: governo, empresas, sociedade civil e todos os cidadãos. O objetivo 4, Educação de Qualidade, busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, com metas que envolvem melhorias nas dimensões estrutural, institucional e qualificação de profissionais. Os ODS trouxeram um novo olhar em relação aos relatórios anteriores, pois pretenderam abarcar diferentes formas de discriminação, por meio da perspectiva da inclusão educacional.

Quanto às metas voltadas especificamente para educação de jovens e adultos, citam:

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;
12. [...] Garantir, ainda, a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos (UNESCO, 2020, p. 21, 29).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação – GEM 2020 “Educação e Inclusão”, organizado pela Unesco, monitora os dados do Objetivo 4 dos ODS, em diversos países. Ele atestou os grandes níveis de desigualdades educacionais entre os países participantes, onde a educação de qualidade é uma realidade distante de muitos estudantes, principalmente, os que se encontram em situação de pobreza, pois têm mais probabilidade de abandonar a escola ou ter perdas de aprendizagem. Sem falar da exclusão nas próprias salas de aula, em que muitos estudantes são marcados por estigmas, discriminação de diversas formas e acabam abandonando os estudos. O documentou expôs que este cenário existia mesmo antes da pandemia que elevou, sobremaneira, as desigualdades sociais (UNESCO, 2020).

A despeito dos vários compromissos e metas firmadas entre os países, os dados divulgados pelo o 3º Relatório Global da Unesco sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, em 2016, apontaram que as desigualdades permanecem. No total, foram pesquisados 139 países, sendo foi constatado que 758 milhões de adultos têm baixa escolarização, destes, 115 milhões têm entre 15 e 24 anos. Quanto ao gênero, o relatório demonstrou que as mulheres adultas ainda têm maiores

Nos ODS, organizado pela ONU, houve uma ampliação para a participação de todos os países, enquanto os ODMs eram restritos aos países em desenvolvimento (UNESCO, 2020).

dificuldades de ingressar nas escolas que ofertam EJA, por vários determinantes, em especial, pelo papel socialmente construído para elas, de responsabilização do lar e cuidado com os filhos e marido. No entanto, elas estão indo na contramão dessa desigualdade que, apesar das dificuldades, conseguem participar mais da aprendizagem que os homens, isto foi constatado em 44% dos países pesquisados (UNESCO, 2016).

No Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi um instrumento relevante ao deliberar acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, ele traz os conceitos, funções e bases legais da EJA, dentre outros elementos. A sua construção contou com a colaboração da sociedade civil e instituições educacionais, ao longo de três audiências públicas, em diferentes cidades, em que foram abordados desde aspectos pontuais até sua fundamentação teórica. Segundo o parecer, a EJA:

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a ela e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000b, p. 5).

De acordo com o documento, a educação de jovens e adultos tem três funções: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. A função reparadora visa reparar a dívida histórica da sociedade brasileira para com grande parte da população excluída dos diversos direitos sociais, políticos e civis, especialmente, a população negra e indígena. Quanto ao direito educacional, “[...] no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000b, p. 6).

A função equalizadora busca ir além da alfabetização de adultos, mas equalizar as oportunidades educacionais daqueles que foram forçados a abandonar a escola por condições adversas e, proporcionalmente, devem receber mais oportunidades do que aqueles que não tiveram sua trajetória escolar interrompida. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Quanto à função permanente ou qualificadora, tem o objetivo de promover o conhecimento por toda a vida, este é “o próprio sentido da EJA”. “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e

de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000b, p.10).

O PNE 2014-2024 também definiu metas a serem cumpridas na modalidade de educação de jovens e adultos. A meta 8 estabeleceu:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014).

Para Pinto (2021), as metas estipuladas para a educação de jovens e adultos são muito tímidas, prova disto, foi a elevação da escolaridade restrita à faixa etária de 18 a 29 anos, como consta na meta 8. Isto vai na contramão da realidade, onde os dados mostram que à proporção que a idade aumenta, sobe também o número de analfabetos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divulgada em 2018, apresentou uma taxa de 6,8% de analfabetos no Brasil com 15 anos de idade ou mais que correspondente a 11,3 milhões de brasileiros. Em comparação ao ano de 2017, houve uma redução de apenas 121 mil analfabetos. Quanto à relação entre analfabetismo e a idade, temos:

Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. [...] Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,2% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais (BRASIL, 2018, p. 2).

Quando relacionamos a cor/raça e o analfabetismo, é evidente o abismo entre pessoas brancas e pretas ou pardas com 15 anos de idade ou mais. Em 2018, a taxa de analfabetismo entre brancos era de 3,9%, enquanto pretos ou pardos era de 9,1% e as regiões Norte e Nordeste apresentaram as taxas mais elevadas (BRASIL, 2018).

A meta 9 do PNE determinou a elevação da taxa da alfabetização de pessoas com 15 ou anos mais para 93,5% até 2015, a erradicação do analfabetismo absoluto até 2024 e redução de 50% da taxa de analfabetismo funcional. Pinto (2021, p.9) também tece críticas à esta meta, “em especial no que se refere à redução do

analfabetismo funcional, indicador que, nos tempos atuais, é o que verdadeiramente importa.”

No Brasil, dados de 2018 do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, mostraram que 3 entre cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais, são aqueles que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples [...]”. É incontestável a relação entre alfabetismo e escolaridade, todavia, não é uma lógica de causa e efeito, pois ainda que muitos consigam concluir o ensino médio e até mesmo o ensino superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos de alfabetismo, como mostrou a pesquisa, em que 13% das pessoas que chegam ou concluem o Ensino Médio são consideradas analfabetas funcionais (INAF, 2018, p. 8).

Quanto ao grau de instrução, apesar do crescimento expressivo, mais da metade da população brasileira com 25 anos de idade ou mais não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018. Quando fazemos o recorte de gênero e raça, temos os seguintes resultados:

Entre as mulheres, 49,5% tinham alcançado, ao menos, o ensino médio completo e entre os homens, 45,0% [...] Com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%, uma diferença de 15,5 p.p.(BRASIL, 2018, p.3).

Em relação à meta 10 do Plano, “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, os dados revelaram que, inicialmente, houve um avanço, mas logo retrocedeu. Esta meta pretende atender ao disposto no artigo 37 da LDB, em que a oferta de educação de adultos deve estar articulada, preferencialmente, com a educação profissional.

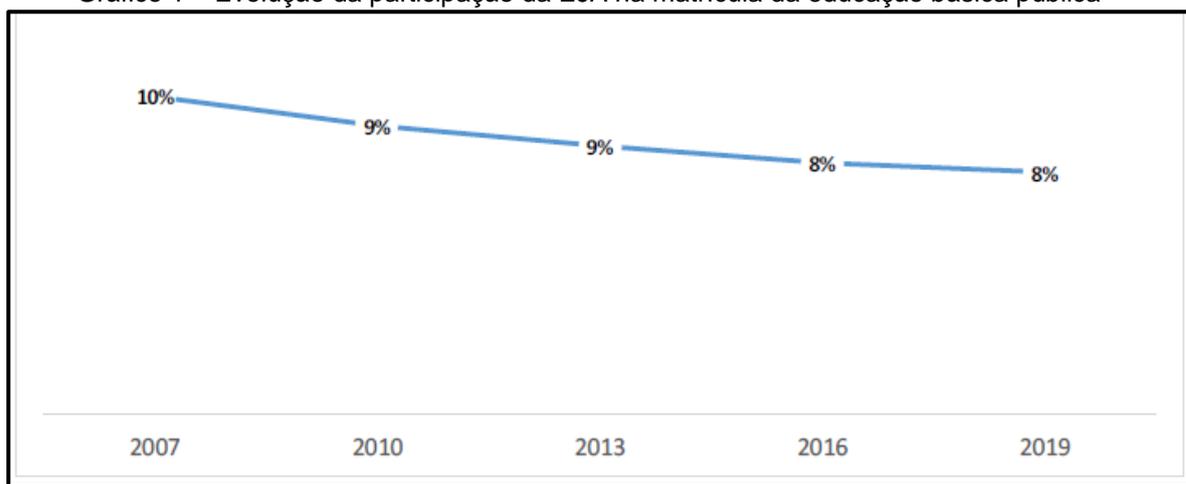
Segundo dados do INEP, esse índice saiu de 1,3%, em 2010, atingindo um máximo de 3,0%, em 2015, passando a cair desde então, chegando, em 2019, a 1,6%, ou seja, menos de 7% da meta! Entre as regiões, em 2019, o Nordeste apresentava 0,5%; o Sul, 0,7%; 0,8%, o Norte; 1,4%, o Centro Oeste e, finalmente, o Sudeste com 3%. Na zona rural, a taxa era de 1,1%, ante 1,7% na zona urbana (PINTO, 2021, p.10).

Para o autor, quando surgiu a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, em 2009, houve uma grande procura, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, “ela saiu de uma participação de 0,2% do total

(10 mil matrículas), em 2007, atingindo um máximo de participação, em 2012, com 2,8% do total (109 mil matrículas), caindo para 1,6% (53 mil matrículas) em 2019”. Todavia, proporcionalmente, os dados da rede federal, se comparado à rede estadual e municipal, são insignificantes (INEP, 2020).

O gráfico 1 demonstra a evolução das matrículas na EJA em toda a educação básica pública, onde é possível visualizar o declínio das matrículas ao longo dos anos, chegando a um patamar de 20% da queda de matrículas.

Gráfico 1 – Evolução da participação da EJA na matrícula da educação básica pública



Fonte: Pinto (2021)

Em relação a cor/raça, os dados do Inep de 2019 expressaram certo equilíbrio entre brancos e pretos/pardos na educação básica e profissional, mas quando recortamos para a modalidade EJA do ensino médio, os pretos e pardos predominaram, num total de 83,3%. No Maranhão, essa proporção foi maior – 88,1%, sem contar a ausência de informações sobre cor/raça, que ultrapassou 20% em cada modalidade (INEP, 2020a, 2020b).

Di Pierro e Haddad (2015) apontaram quatro elementos que se destacaram na trajetória da EJA nos governos petistas (2003 – 2011 e 2012 – 2016). O primeiro elemento foi a abrangência do direito à educação para jovens e adultos, que não se limitou à alfabetização e ao ensino fundamental, mas ampliou a oferta para o ensino médio e profissional, “inclusive para as pessoas privadas de liberdade”; o segundo foi o seu reconhecimento e institucionalização, integrando a EJA às políticas públicas de educação básica; o terceiro foi o desafio de “implantar uma cultura de direitos educativos, em particular do campo da Educação ao Longo da Vida, em que ações efetivas permitam a sua plena realização [...]”. O quarto elemento:

O quarto traço, para o qual convergem as agendas internacional e nacional recentes de políticas educativas, é o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem (DI PIERRO e HADDAD,2015, p.214,215)

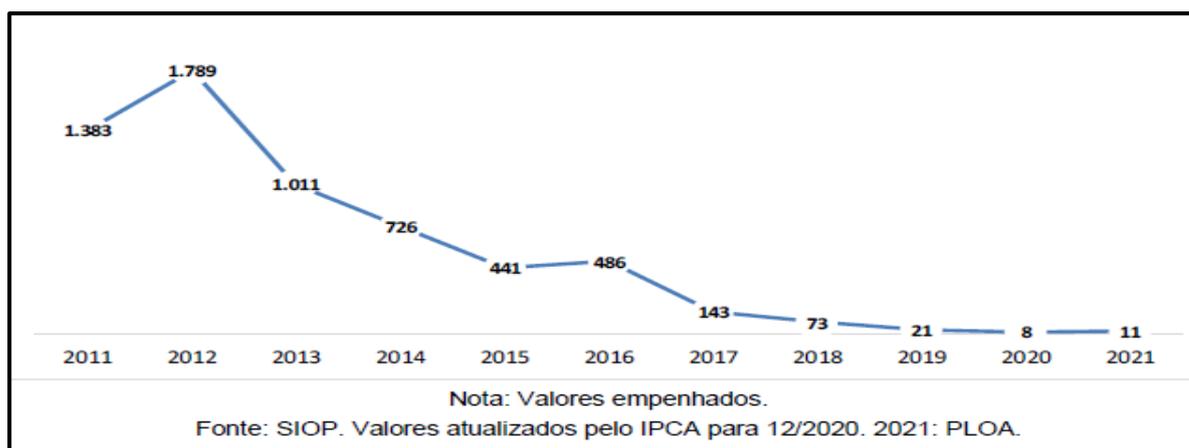
Os autores concordam que houve um olhar mais atento dos governos petistas para a educação de jovens e adultos com oportunidades educacionais frágeis, com a construção de políticas mais perenes. Porém, de forma simultânea, houve um direcionamento educacional para o atendimento das exigências do mercado, baseado numa leitura instrumental da aprendizagem ao longo da vida, em que a perspectiva de formação integral dos sujeitos foi colocada em segundo plano.

Ainda que as políticas dos governos petistas tenham apresentado muitas falhas, não se comparam aos ataques que a educação brasileira vem sofrendo nos últimos anos, especialmente, a educação de jovens e adultos. Como parte desse retrocesso, foi aprovada a Política Nacional de Alfabetização – PNA, por meio do decreto nº 9765/19, que aborda a educação de jovens e adultos de forma bastante restritiva. A aprendizagem dos sujeitos é concebida de forma linear, em que as condições desses estudantes são vistas sob a perspectiva da falta, da incapacidade, onde vários conteúdos essenciais não foram contemplados nesta política. Soma-se a isto, a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização de Adultos, da SECADI, órgão basilar na construção das políticas direcionadas à EJA e de diversos colegiados, fundamentais na mediação e diálogo com a sociedade, sem falar na precarização dos processos formativos ofertados, reduzidos a cursos de qualificação, dentre outros prejuízos educacionais. A Reforma do Ensino Médio, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, trouxe consequências significativas na educação de jovens e adultos, materializadas na Resolução CNE/CEB nº01/21, que trata das diretrizes operacionais para a EJA.

A meta 20 do PNE 2014-2024 indicou a ampliação do investimento de 7% do PIB para a educação pública até o 5º ano da sua vigência e, mínimo de 10%, até 2024, porém, os dados do INEP mostraram que esta meta não saiu dos 5% para toda a educação básica (PINTO, 2021).

No que se refere ao investimento de recursos para a educação de jovens e adultos, houve uma queda acentuada dos recursos federais para essa modalidade, nos últimos dez anos, como apresentou o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Evolução dos gastos federais com EJA (R\$ mi de 2020)



Fonte: Pinto (2021)

O gráfico evidencia o desmonte das políticas públicas para a educação de jovens e adultos nos últimos anos, posto que o financiamento é parte fundamental para garantir o acesso e a permanência com qualidade, deste público. Houve uma redução de quase 100% dos recursos em dez anos, principalmente, após o golpe de 2016, no governo Temer (2016-2018) e, de forma mais acentuada, no governo Bolsonaro (2019-), governos claramente contrários aos direitos da classe trabalhadora. De acordo com Pinto (2021, p. 12), “a previsão orçamentária para 2021 no projeto enviado pelo Executivo corresponde a apenas 0,6% do valor empenhado em 2012.” E, em 2019, foram destinados 277 bilhões de reais para a educação básica, o total de 3,7% do PIB, deste percentual, apenas 2,3% eram recursos do Fundeb e, quando especificamos os recursos destinados à EJA, essa porcentagem é de apenas 0,28% do PIB.

Uma questão que merece destaque e foi abordada pelo PNE é a implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, fruto da luta encampada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desde 2002. De forma inédita, através do parecer CNE/CEB nº 8/2010, o CAQi foi adotado enquanto uma importante estratégia na construção de políticas públicas educacionais para minimização das desigualdades educacionais no Brasil. Ele é o parâmetro inicial para que Governo Federal, Estados e Municípios invistam em insumos materiais e humanos em cada etapa e modalidade de ensino nas escolas da educação básica, para que tenham condições mínimas de funcionar. O parecer define também o valor a ser investido, anualmente, por aluno e o seu cálculo baseia-se em diversos critérios, como: tamanho das turmas, infraestrutura, formação de professores, plano de cargo e carreira dos

profissionais da educação, dentre outros. O CAQi deveria ser implantado no prazo de dois anos e, progressivamente, substituído pelo Custo Aluno Qualidade – CAQ, ambos

[...] representam uma inversão na lógica do financiamento das políticas educacionais no Brasil: o investimento, antes subordinado à disponibilidade orçamentária mínima prevista na vinculação constitucional de recursos alocados para a área, passa a ser pautado pela necessidade de investimento por aluno para que seja garantido, de fato, um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras (CAMPANHA..., 2018, p.11).

Sabemos que tal financiamento não é suficiente para promover uma educação de qualidade, mas é o mínimo aceitável, segundo a Campanha (2018, p.18), “[...] abaixo do qual há flagrante violação ao preceito constitucional.” Contudo, em 2019, este parecer foi substituído pelo nº03/2019 que considerou o CAQi insuficiente na garantia da qualidade educacional, sob a justificativa de que ele se restringia apenas à insumos, dentre outras críticas que, a princípio, pareciam infundadas. Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, tal parecer é fruto de manobras do atual governo, para legitimar o desmonte das políticas sociais, sobretudo, a educacional, representando um retrocesso ao que já estava previsto no PNE (BRASIL, 2019).

Já o CAQ avança em relação ao CAQi, é considerado o padrão de qualidade ideal, em que o custo por aluno considera a dinamicidade da situação socioeconômica do país. Ele se assemelha aos países cuja educação possui elevado grau de desenvolvimento. O prazo da sua implantação seria de três anos, gradativamente, até o final de 2024 e

[...] estabelece um compromisso entre a elevação progressiva dos investimentos públicos em educação pública – até o patamar equivalente a 10% do PIB – e o dever tanto de superação das desigualdades de base quanto de garantia do padrão de qualidade do ensino em termos de insumos e financiamento.” [...] Com a consolidação das metas do PNE, a tendência é que esse índice fique na faixa de 6%, que é o patamar dos países desenvolvidos (CAMPANHA...,2018, p.19).

Outra medida vitoriosa em favor da educação pública, após longas discussões e lutas da sociedade civil foi a aprovação do novo FUNDEB de forma permanente, por meio da Lei nº 14.113/20, pois a promoção de uma educação de qualidade para todos é inconcebível com recursos transitórios, incertos e contraditórios. Dentre as principais mudanças em relação ao anterior, estão: o aumento da alíquota de participação do Governo Federal, saindo do patamar de 10% para 12% inicial, com aumento gradativo de até 23%, em 2026, com a preservação

do salário-educação; adoção de modelo híbrido de financiamento, ou seja, o repasse de recurso será de acordo com a realidade de cada município, pois antes era considerado apenas os Estados, isto permite uma atenção maior às desigualdades dentro do próprio Estado; a introdução do CAQ como parâmetro de qualidade que, na lei anterior existia apenas enquanto possibilidade (BRASIL, 2020).

Para Pinto (2021, p. 13), o fato do recurso do fundo destinado à educação básica não ser pré-determinado para cada etapa ou modalidade é positivo, pois evita o engessamento do orçamento, além de “abrir a possibilidade de um gasto superior nas modalidades em que os fatores de ponderação são claramente inferiores aos custos reais, como é o caso das creches e da EJA.” Entretanto, ele não traz esperanças de mudanças mais efetivas, pois, em linhas gerais, seguiu a lógica do FUNDEB anterior. Soma-se à isto, a inserção tímida do CAQ no artigo 49, parágrafo 2º, enquanto referência para estabelecer as diferenças e ponderações do financiamento a serem direcionados para as diferentes etapas e modalidades, carecendo de regulamentação. “É fundamental a política de fundos sair da lógica do ‘recurso disponível’ para aquela do ‘recurso necessário’ para se garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino, como estabelece a Constituição Federal em seu art. 211, § 1º desde 1996”. Desta forma, somente o custo real por aluno permite uma oferta efetiva de qualidade, em que cada instância deve fazer sua parte, “[...] cabendo ao governo federal complementar os recursos para estados e municípios onde esse valor não for assegurado, os entes federados serão estimulados à busca ativa de alunos nas diferentes etapas e modalidades, pois saberão que não pagarão a conta sozinhos” (PINTO, 2021, p. 18, 19).

De acordo com a Campanha, a introdução do CAQ e do SINAEB no novo FUNDEB é uma conquista histórica, pois são instrumentos criados pela sociedade civil organizada, a partir das suas demandas reais. O primeiro enquanto parâmetro de financiamento e o segundo como mecanismo eficaz de avaliação que considera a diversidade e as diferentes formas de desigualdade, promovendo o fortalecimento do controle social. O SINAEB, previsto no artigo 11 do PNE, avançou em relação à outras metodologias de avaliação, como os testes em grande escala, pois construiu outras dimensões avaliativas, com vistas a atender o que preconiza o Plano. Além disso, ele fortaleceu as avaliações para que se alcance uma educação, de fato, de qualidade, considerando determinantes internos e externos do processo educacional, porém, ele foi revogado em 2016, no governo Temer (2016-2018).

Sabemos que uma vez conquistadas, as vitórias não estão garantidas, por isso, é preciso estar constantemente em vigilância quanto à efetivação dos nossos direitos, prova disto, foi a aprovação, em 2016, da Proposta de Emenda Constitucional nº 55/241, conhecida como PEC do fim do Mundo. Ela estabeleceu um teto para os gastos públicos em até 20 anos, corrigidos pela inflação, sob a alegação de conter a crise econômica do país, provocada pelas altas contas públicas. Todavia, ela possui uma exceção à limitação dos gastos, pois a complementação da União ao FUNDEB não foi afetada, resultado da mobilização social em diálogo com o Congresso Nacional. De acordo com a Campanha (2018, p. 43), “[...] preserva-se o mecanismo de financiamento estipulado no FUNDEB e a vinculação constitucional de 25% da Receita Líquida de Impostos de Estados, Distrito Federal e Municípios a serem aplicados na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino [...]”.

Como já afirmamos, o financiamento é primordial para garantir a qualidade da educação ofertada, entretanto, existem outras variáveis que influenciam significativamente neste processo, pois [...] variáveis têm relação não só com insumos, mas também com a cultura, as atitudes, as práticas e as interrelações entre professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar.” É possível construir indicadores de qualidades concisos e passíveis de avaliação, desde que se articule os insumos e os processos educacionais que, de fato, alcancem a realidade dos sujeitos envolvidos (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005, p. 20, 21).

Neste sentido, acreditamos numa qualidade socialmente referenciada que, verdadeiramente, fortaleça a escola pública e assim, contribua na direção de uma “democratização radical”, na contramão da concepção mercadológica, onde a qualidade é sinônimo de privilégio e nunca de direito. Para Gentili (2015, p. 177), “consumir mercadorias de qualidade não é um direito de ninguém, nem tem por que ser, neste tipo de sociedade que se chama de capitalismo. [...] “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio [...]”

É preciso trazer à tona a relação intrínseca entre a educação e o trabalho, enquanto atividades humanas autorrealizadoras, para isto, elas precisam ser universalizadas e forjadas no momento presente, buscando a qualificação humana enquanto caminho e ponto de chegada, esta que

[...] diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

E, neste processo, reconhecer a importância da tecnologia, do conhecimento e da qualificação e disputar seu controle hegemônico “[...] arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas”, somente assim, é possível superar a dualidade do ensino. Para Frigotto (2010, p. 148), tal superação só “[...] pode ser construída mediante a ação política, as vísceras mesmo da contradição capitalista, mediante o fortalecimento e ampliação democrática da esfera pública”. Com isso, forjamos outro modelo de sociedade em que o homem é o sujeito dos processos educativos, nas suas diferentes e históricas necessidades, seja material, biológica, psíquica, afetiva, dentre outras, para a formação humana omnilateral e não apenas uma subordinação aos interesses do mercado.

Feita essas discussões teóricas acerca da formação humana integral e a construção histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, no próximo capítulo discorreremos sobre o desenho do PROEJA, discutindo a sua concepção, fundamentos e objetivo, situando-o no seu contexto de implementação – o IFMA Campus Codó.

3 O PROEJA como política pública

O presente capítulo traz o desenho do PROEJA, conforme seu documento base, elaborado em 2007 pelo Conselho Nacional de Educação, que define seus princípios, concepções, projeto político integrado e aspectos operacionais. Trouxemos, também, alguns dados sociodemográficos onde o programa é desenvolvido, para conhecer a realidade do público demandante. Posteriormente, analisamos os documentos do IFMA que abordam os elementos organizacionais para operacionalização do PROEJA na realidade do Maranhão e, mais especificamente, no município de Codó/MA, foram eles: os planos de desenvolvimento institucional – PDIs (quinquênios 2009-2013 e 2014-2018); o plano pedagógico institucional – PPI; os planos dos cursos ofertados pelo campus Codó na modalidade EJA e; as políticas e programas de assistência estudantil do IFMA.

3.1 O Desenho do PROEJA: uma análise do seu documento base

O PROEJA foi criado por meio do Decreto nº 5.478/2005, revogado pelo Decreto 5.840/2006. O primeiro instituía a criação do programa voltado apenas para o ensino médio, nas instituições federais de educação tecnológica. Já o segundo decreto, ainda vigente, ampliou para toda a educação básica, incluindo o ensino fundamental, tornando-se o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Esta ampliação foi resultado das demandas postas pelos sujeitos envolvidos com a educação de jovens e adultos que, com base nas suas experiências concretas, viram a necessidade da expansão o público do programa e das instituições ofertantes (BRASIL, 2007c). Isto posto, o programa é voltado ao público jovem e adulto que não concluiu seus estudos na “idade regular”, visto que, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.126), “as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade [...]”.

O decreto estabeleceu que as instituições proponentes seriam os sistemas de ensino estaduais, municipais e federais e as entidades privadas nacionais ligadas ao “Sistema S”²¹ e, dentre os estabelecimentos federais de educação profissional e tecnológica, estavam os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, posteriormente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

O contexto político em que os programas são criados nos ajudam a entender o seu desenho e a intencionalidade ali expressa. Dito isto, identificamos que o PROEJA foi criado no governo Lula (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores, este que representou um marco progressista no Brasil. Concordamos com as críticas a este governo, todavia, é inegável que foi um período de construção de vários projetos voltados para a classe trabalhadora. Na área educacional foi injetado um grande volume de recursos para a criação de várias políticas e programas, como o Prouni, Fundeb, novo Enem, Lei de Cotas e os próprios IFs, este com a perspectiva de proporcionar uma educação voltada para a qualificação profissional da população pobre que não tinha acesso à uma educação gratuita e com qualidade.

Segundo o documento base, o PROEJA busca ir além dos frágeis programas de alfabetização de adultos, comumente desenvolvidos no país. Ele aponta para uma oferta educacional consolidada, uma política pública que integre a educação básica, educação profissional e de jovens e adultos, considerando a diversidade de gênero, raça/etnia, geracional, dentre outras. Neste sentido, seu objetivo central é ofertar ao público da EJA, “jovens e adultos em situação de aprendizagem escolar” o “ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007c, p. 33).

O programa pretende uma qualificação que ultrapasse a dimensão técnica e a adaptação subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas para alcançar a dimensão social humana, uma vez que “a qualificação social e profissional permite a

²¹O Sistema S é o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2007c, p.46).

A análise desta concepção nos permite estabelecer diálogo com as orientações marxianas trabalhadas aqui nessa tese, as quais apontam mecanismos para o desenvolvimento omnilateral do ser social, para o gozo de bens espirituais, subtraídos pelo capital. Soma-se a essa análise, a visão gramsciana do trabalho como princípio educativo, exposta no primeiro capítulo, enquanto uma relação orgânica entre o trabalho historicamente determinado e a escola, em que o mote central é a inspiração do método desenvolvido no trabalho da sociedade atual e não suas técnicas ou seus fins mais imediatos. É neste sentido que o PROEJA assume o trabalho enquanto princípio educativo:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007c, p. 38).

O programa acredita que o caminho para que homens e mulheres possam produzir sua condição humana através do trabalho seja a formação integral dos educandos, para que se tornem “cidadãos-profissionais” e, assim, terem condições de compreender a realidade e o mundo do trabalho em suas diversas nuances. Neste sentido, inferimos que esta perspectiva guarda relação com a Escola Única gramsciana, isto é, uma escola que seja possível desenvolver todas as potencialidades humanas, unindo ciência e trabalho, permitindo a atuação ética e política dos sujeitos na sociedade, transformando-a “em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente, os da classe trabalhadora.”

Embora não esteja explicitado, podemos perceber ao longo do documento que a concepção crítica-dialética subjaz implicitamente na formulação do programa. Evidencia-se que diversos trechos ancoram a nossa percepção, na medida em que apontam para a construção de outro modelo de sociedade “socialmente justa”, uma formação que busca a integralidade dos sujeitos em contraposição ao modelo atual desigual e excludente, onde prevalece desemprego estrutural, pobreza extrema, baixa escolaridade, dentre outras expressões da questão social. Para o programa, somente mudanças estruturais e profundas – outra sociedade – produzirão resultados significativos:

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o

meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2007c, p. 24).

Nesta passagem entendemos que os próprios formuladores acreditam numa formação efetivamente humana para “além do capital”, como aponta Mézaros (2008), ou seja, que transcenda a sociedade atual, pois somente assim é capaz de atuar nas suas questões vitais, na sua base causal e não apenas na correção dos seus efeitos. Por outro lado, este processo não é linear, mas são movimentos de avanços e recuos, uma vez que a desconstrução desta sociedade se dá a partir de seus próprios elementos, buscando dentro das suas contradições, as bases para a formação de outra sociedade.

Concordamos quando programa questiona as políticas educacionais brasileiras, reflexo do modelo de desenvolvimento socioeconômico dependente e periférico, submetido aos ditames dos organismos internacionais de lógica neoliberal. Para o PROEJA, é necessário superar ações pontuais traduzidas em projetos ou programas, que apenas promovem uma inclusão precária da população demandante e lutar por políticas de Estado mais perenes que reconheçam a diversidade dos sujeitos e, assim, caminhar para uma formação humana integral. Isto requer, parafraseando Manacorda (2019, online), ao mesmo tempo, a transformação das condições sociais para a criação de um sistema educacional adequado e um sistema educacional adequado para que seja possível modificar as condições sociais.

A concepção de formação humana integral almejada pelo programa fundamenta-se 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 estritamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007c, p.35).

É nesta perspectiva que o programa pretende superar a dualidade estrutural de uma educação academicista voltada para os mais ricos e uma “educação pobre para os pobres”. Com isto, a população alijada tem seu direito à educação, assegurado, promovendo a elevação da sua escolaridade atrelada à uma formação profissional de qualidade, respeitando as suas dimensões culturais, sociais,

econômicas, cognitivas e afetivas, isto é, promovendo as reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos, condição para o efetivo exercício da cidadania.

Então, podemos afirmar que, para os formuladores, ser cidadão não se resume à inclusão do indivíduo no mercado de trabalho, onde até a própria concepção de trabalho deve ser revista. Os documentos oficiais do Programa indicam que a concepção de cidadania almejada deve operar “[...] como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007c, p. 24).

Portanto, depreendemos que o programa busca a formação de cidadãos que vá de encontro à noção de cidadania da classe burguesa, este que, segundo Dagnino (2004, p.157), tem deslocado o seu sentido democratizante para atender aos interesses do capital, reduzindo-a à uma questão individualista, de responsabilidade moral onde “[...] a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico, que se torna cada vez mais o hobby favorito da classe média brasileira [...]”, além da forte conexão da cidadania com o mercado, onde ser cidadão significa acessar os bens disponibilizados pelo capital.

Quanto à qualidade educacional, os documentos investigados mostraram que o PROEJA se propõe a oferecer uma educação “[...] com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares [...]”. A concepção de qualidade que se assenta o programa está “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007c, p.33).

Podemos inferir que esta visão adotada pelo programa se contrapõe à “qualidade total” de caráter produtivista, difundida pelo ideário neoliberal, onde cabe aos indivíduos buscar meios para se tornarem competitivo no mercado de trabalho. É uma qualidade focada apenas nos resultados, com uma nítida desvalorização dos conhecimentos formais, cujo domínio é medido mediante diplomas e uma supervalorização da dimensão experimental da qualificação, onde o que importa são os atributos pessoais, seus valores e as relações interpessoais, isto é, a capacidade individual dos sujeitos se adaptarem à instabilidade do mercado (RAMOS, 2006). Desse modo, a análise nos faz indicar que os formuladores do programa não estavam afinados a esse ideário.

Cumprir dizer que a materialização e operacionalização dos objetivos e princípios do programa estão postas e expressas no seu projeto político-pedagógico, que tem como eixo fundamental o currículo integrado, ou seja, “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas”, previsto no Parecer CNE/CEB nº1/2000, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA (BRASIL, 2007c, p. 41).

O documento base do PROEJA sinaliza que o currículo deve ser construído coletivamente, com o envolvimento de diferentes sujeitos, de forma contínua e processual, em que o diálogo constante com a realidade é indispensável para suplantarmos os modelos tradicionais enrijecidos e descontextualizados. “Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade”. Dessa forma, o programa traz algumas propostas de abordagem metodológica para que a estruturação do currículo atenda a integralidade proposta, dentre elas estão: a abordagem pautada em temas gerais; esquemas conceituais; resoluções de problemas; dilemas reais vividos pela sociedade e abordagens por área de conhecimento. Todas elas devem estar ligadas entre si e envolver todas as disciplinas, mantendo o nível de aprofundamento que cada uma exige (BRASIL, 2007c, p. 49).

A organização dos tempos e espaços de aprendizagem também está desenhado no programa como necessária para a formação integral de jovens e adultos trabalhadores. É proposta a flexibilização do desenvolvimento das atividades fora do espaço formal escolar, desde que previsto no projeto político-pedagógico da instituição, pois defende que o processo de ensino-aprendizagem acontece em diferentes espaços formais e informais, com métodos e tempos próprios, em que as diferenças entre os sujeitos produzem novos conhecimentos e formas de ser e de se relacionar no mundo.

Deste modo, a garantia de uma formação humana integral dos educandos que supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, precisa estar alicerçada nos fundamentos políticos pedagógicos estabelecidas pelo PROEJA, quais sejam:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;

- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007c, p.47).

A construção do currículo e a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, estabelecidas nestes fundamentos políticos pedagógicos devem considerar as “condições de escolarização”. Com isto, a escola deve atender, dentro das suas limitações, até mesmo “aqueles que não se adequem ao padrão” almejado por ela. Para Almeida e Betini (2016), nem sempre a tensão entre os recursos que os alunos têm, o que a escola exige deles e as suas condições concretas para atender o seu público é uma equação com resultado positivo. Isto requer o desenvolvimento de uma cultura de planejamento das atividades a curto, médio e longo prazo e prática constante de monitoramento e avaliação institucional.

Nesta direção, a organização e gestão do trabalho escolar deve ter um enfoque democrático, pois possibilita a participação legítima de todos os sujeitos envolvidos no processo, gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e a comunidade local, posto que, quando há uma construção coletiva, todos se sentem responsáveis pela execução do programa. Conforme Frigotto (2010, p. 194), “[...] esta luta contra hegemônica demanda aguçar a inteligência para analisar melhor a realidade, ter vontade política e, sobretudo, organização. Trata-se, pois, de um embate que se dá no terreno teórico e político-prático, ou seja, no plano da práxis”.

Por fim, o documento do PROEJA deixa claro que a educação, seja ela geral ou tecnológica não pode ser a única responsável pelo desenvolvimento da sociedade. Sabemos que ela possui inúmeras possibilidades para promover uma qualidade socialmente referenciada, de cunho democrático, por outro lado, encontra muitos limites que estão fora da sua competência. Mézaros (2008, p. 45) trouxe essa preocupação ao afirmar que “[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, *por si só*, de fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Ainda que a instituição escolar seja um espaço de manifestação da luta de classes, ela não detém a sua exclusividade, portanto, não pode ser idealizada.

3.2 Situando o PROEJA no IFMA – Campus Codó

O IFMA – Campus Codó, universo desta pesquisa, está situado no município de Codó/MA, mesorregião leste do estado maranhense, com uma área de 4.364,606 km². A cidade é a 6^a maior em número de habitantes do Estado, com uma população estimada de 123.368²². De acordo com a PNUD, em 2017, a cidade era formada, na sua maioria, por mulheres (51,37%) e negros (85,74%)²³ (ATLAS, 2017).

A história da cidade remonta ao ano de 1780, quando foi povoada por portugueses e senhores da aristocracia rural local que traficaram escravos africanos para trabalhar nas lavouras, além dos índios e imigrantes sírios e libaneses. O município de Codó/MA adquiriu status de município somente em 1931, a sua economia girava em torno da produção algodoeira, adentrando de forma exitosa no processo de industrialização maranhense (IBGE, 2021).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de Codó/MA, divulgado em 2010 foi de 0,595, considerado baixo. Este índice mede a qualidade de vida humana, em que seus indicadores principais são a renda, saúde e educação de cada município, o IDHM varia entre 0,000 a 1,000 e quanto mais próximo de 1,000, maior o desenvolvimento da localidade.

Quanto à situação de moradia da população codoense, dados de 2010 mostraram que apenas 48,09% dos domicílios tinham banheiro e água encanada. E, somente 24,2% dos domicílios possuíam esgotamento sanitário adequado, ocupando a posição 33^a dos 217 municípios do Maranhão (ATLAS, 2017, IBGE, 2021).

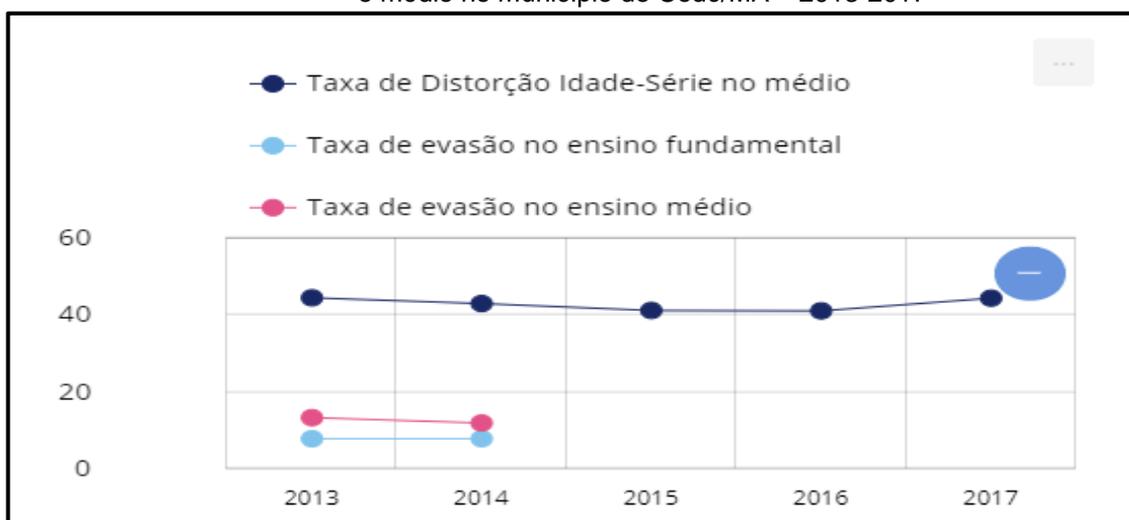
Em relação ao trabalho e rendimento, “em 2019, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 7.6%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 172 de 217 e 43 de 217, respectivamente.” Outro dado relevante foi que, em 2019, 51% dos domicílios codoenses viviam com renda mensal de até meio salário mínimo *per capita*, realidade que deve ter se agravado com a pandemia (IBGE, 2021).

²² O último Censo Demográfico foi realizado em 2010 e informou 118.038 habitantes no município de Codó, o quantitativo informado acima é apenas uma estimativa do IBGE, pois o Censo 2020 não foi realizado até a data desta pesquisa, sob justificativa governamental da falta de orçamento e da pandemia.

²³ Quanto ao critério de cor/raça, a PNUD considerou apenas pretos e brancos.

Em se tratando da educação, enquanto uma das dimensões do IDHM, os dados do fluxo escolar que mede as taxas de promoção, repetência e evasão escolar, o Atlas (2017) identificou que a taxa de distorção idade-série no ensino médio foi de 44,50%, em 2017. Já a taxa evasão, no ano de 2014, foi de 7,90% no ensino fundamental e 12% no ensino médio, como mostra o gráfico abaixo:

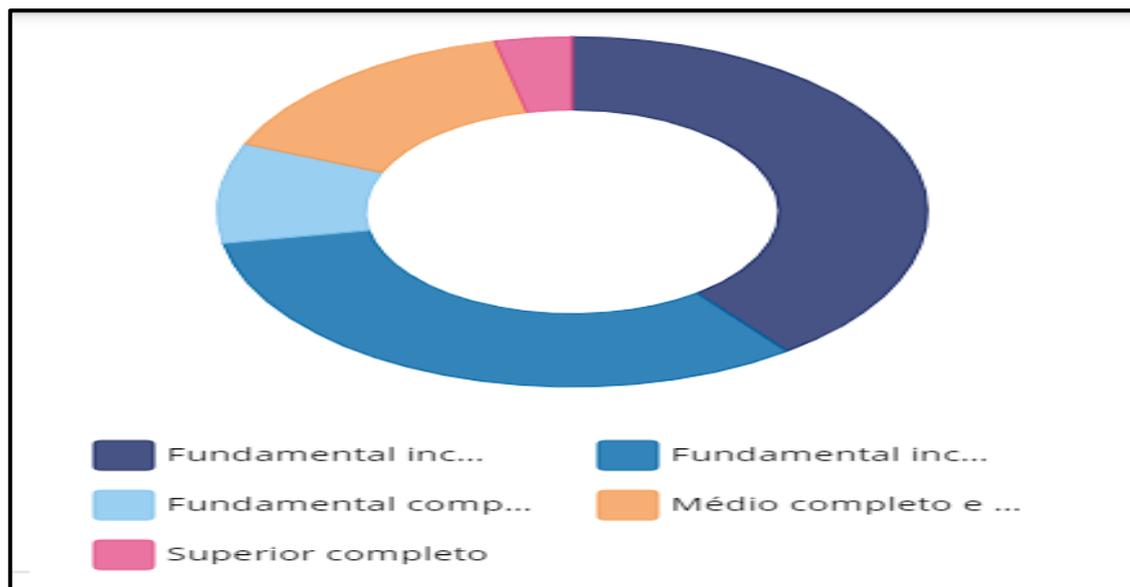
Gráfico 3 – Distorção idade-série no ensino médio e evasão no ensino fundamental e médio no município de Codó/MA – 2013-2017



Fonte: Atlas (2017)

No que se refere à taxa de analfabetismo da população com 25 anos de idade ou mais, os dados mais recentes são do ano de 2010. Segundo o Atlas (2017), o município de Codó apresentou o índice de 34,49% e o Maranhão, 44,36%. Nesta faixa etária, apenas 27,88% tinham o ensino fundamental completo, 18,66%, o ensino médio completo e 3,51%, o superior completo:

Gráfico 4 - Escolaridade da população de 25 anos de idade ou mais no município -



Codó/MA - 2010

Fonte: Atlas (2017)

Após esta contextualização da realidade socioeconômica da cidade Codó/MA, a seguir abordamos o universo da presente pesquisa, o IFMA/Campus Codó, que está situado na zona rural da cidade, no povoado Poraquê, s/nº, a 7km do centro urbano. De acordo com o site institucional, o campus funcionava anteriormente como Escola Agrotécnica Federal de Codó -EAF/Codó, criada pela Lei nº 8.670/93, com as atividades pedagógicas iniciadas em 1997. O primeiro curso implantado na escola foi o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, com formação da primeira turma em 1999.

Em 2008, foi criado pela SETEC/MEC²⁴, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação²⁵ (Lei nº

²⁴ A SETEC/MEC é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) no país. [...] responde pela criação, manutenção, supervisão e fortalecimento das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, doravante intitulada Rede Federal (BRASIL, 2018).

²⁵ O Plano foi criado no final de 2005, através da Lei nº11.195/2005 e revogou a Lei nº8.948/1994 que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional. Seu objetivo era expandir os institutos federais em todo o território nacional e foi dividido em três fases: a fase 1 ou pré-expansão foi desenvolvida no período de 2004 a 2006; a fase 2 iniciou em 2007, com a meta de criar, em quatro anos, mais 150 novas instituições em todos os Estados e Distrito Federal; a fase 3, iniciada em 2011, tinha a meta de criação de 208 novas unidades até 2014. O Plano objetivava promover a superação das desigualdades regionais e viabilizar condições de acesso aos cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Em 2018, contava com 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades) (BRASIL, fonte: portal.mec.gov.br/setec-programas-e-coes/expansao-da-rede-federal)

11.892/2008) e integrou a EAF/Codó à fase de pré-expansão dos IFs, juntamente com as EAFs São Luís/Maracanã e São Raimundo das Mangabeiras, além do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET/MA. Então, em 2010, a EAF-Codó passou a operar enquanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

Atualmente, o campus Codó conta com aproximadamente 1.600 alunos, divididos em 15 cursos, nos três níveis de ensino: médio, superior e pós-graduação. São 3 cursos técnicos integrados ao ensino médio diurno: Agroindústria, Informática e Agropecuária. Já os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos são: Agroindústria; Manutenção e Suporte em Informática e Comércio. Quanto ao ensino superior, são seis cursos: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Tecnologia de Alimentos, além de duas pós-graduações *lato sensu*: Ensino de Ciências e Matemática e Agropecuária Sustentável. O corpo docente é formado por 84 professores de diferentes áreas dos cursos ofertados, 64 técnicos administrativos que atuam em diversas áreas administrativas, além dos funcionários das empresas terceirizadas responsáveis pelos serviços gerais, o quantitativo não está disponibilizado no Sistema Unificado da Administração Pública – SUAP.

Para fins desta pesquisa, o PROEJA não pode ser analisado isolado do contexto institucional no qual está inserido, por isso, consideramos relevante investigar os documentos institucionais, dos mais gerais aos mais específicos, que tratam dos aspectos organizacionais do IFMA. Desta forma, para identificar as estratégias de implementação do PROEJA no IFMA Campus Codó, é preciso conhecer os instrumentos organizacionais que os norteia e a estrutura disponibilizada para sua operacionalização, à luz da concepção crítico-dialética. É neste afã que analisamos os dois Planos de Desenvolvimento Institucional do IFMA – PDI 2009-2013 e 2014-2018; o Plano Pedagógico Institucional – PPI; os Planos dos Cursos do PROEJA do Campus Codó; a Política de Assistência Estudantil e a Bolsa PROEJA.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 – 2013 e 2014 – 2018) é um documento construído a cada quinquênio, que caracteriza a identidade da instituição, definindo seu perfil, missão, valores e objetivos. Ademais, traz o planejamento das ações institucionais para os cinco anos seguintes, com indicadores

e metas acerca da gestão organizacional, infraestrutura, aspectos financeiros e orçamentários e avaliação das suas ações.

No primeiro PDI 2009-2013, encontramos apenas duas referências específicas da educação de jovens e adultos: nos objetivos da instituição e na oferta dos cursos:

O IFMA deverá ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a uma atuação profissional competente.

[...] *ministrará educação profissional técnica de nível médio*, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e *para o público da educação de jovens e adultos* [...] (PDI, 2009, p. 15, 64, grifo nosso).

A oferta da EJA está contida de forma ampla nos objetivos do IFMA, pois o PDI contempla todos os níveis de ensino ofertados pela instituição, como os cursos de formação continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, engenharias e pós-graduação. No quadro abaixo, destacamos algumas ações que entendemos estarem relacionadas ao PROEJA, além dos objetivos e metas que abarcam o programa.

Quadro 1: Ação, objetivos e metas do PDI/IFMA 2009-2013

Ação	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Metas
Ação I: Ampliação da oferta do Ensino nos diversos níveis e modalidades	I. 1 Expandir a oferta de vagas com a democratização do acesso	I.1.1 ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, engenharias e de pós-graduação.	a) elevar a qualidade dos cursos, nos diversos níveis e modalidades de ensino; b) implantar novos cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino em resposta às necessidades locais o desenvolvimento social; e) elaborar e/ou atualizar os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelo IFMA; f) ofertar cursos de formação pedagógica para os portadores de diploma de curso superior com a atuação no magistério da educação básica, técnica e tecnológica da rede pública.
		I.5.1 Desenvolver programas de ações afirmativas e de inclusão social.	a) criar e assegurar política de assistência estudantil que possibilite condições mínimas de atenção aos alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas, visando ao desenvolvimento das atividades relacionadas com o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos; b) Aumentar no orçamento do IFMA, os recursos específicos para a assistência estudantil.

Ação II: Melhoria da qualidade das ações institucionais no âmbito do Ensino e da Comunicação.	II.1 Definir políticas e desenvolver ações para a implementação das diretrizes curriculares, da flexibilização curricular, da integralização das ações de pesquisa e de extensão nos currículos.	II.1.1 Desenvolver a prática pedagógica nos cursos numa abordagem multidisciplinar para construção do conhecimento.	a) Implementar e acompanhar a flexibilização dos currículos dos cursos.
		II.7.1 Fomentar e possibilitar as condições para o desenvolvimento das ações de empreendedorismo.	b) estabelecer novos processos de aprendizagem empreendedora em ação;

Fonte: elaborado pela autora, com dados do PDI- IFMA 2009-2013, 2022.

Na ação I, como mostra o quadro acima, está a ampliação da oferta de vagas, em que uma das metas, era elevar a qualidade dos cursos ofertados nas diferentes modalidades. E, dentre os objetivos específicos e metas que consideramos relevantes para o desenvolvimento do PROEJA, destacamos: a formação de professores específica para a EJA; a criação de políticas de assistência estudantil para assegurar a permanência dos alunos na instituição. Outra ação que consideramos relevante é a melhoria da qualidade das ações institucionais no âmbito do ensino e da comunicação e, dentre as metas, está a implementação e acompanhamento da flexibilização dos currículos dos cursos. Quando pensamos na educação de jovens e adultos, essa flexibilização requer um olhar mais sensível, pois seu público é muito diverso quanto à idade, ocupação, condição socioeconômica, etc., portanto, deve-se partir da realidade vivida por esses sujeitos, dos “saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral” para construção do currículo (BRASIL, 2007c, p. 45).

A previsão da oferta dos cursos do PROEJA nos 12 *campi* existentes, na época do primeiro PDI, variou entre 1 e 3 cursos, somente os *campi* Codó, Santa Inês e Imperatriz previram 4 cursos. Assim, o quantitativo e número de vagas para o Campus Codó foi estabelecido da seguinte maneira:

Tabela 1: Oferta dos cursos/ano no Campus Codó

Curso/Ano	2009	2010	2011	2012	2013
Agroindústria	-	35	35	35	35
Informática	30	30	30	30	30
Agricultura familiar	-	-	30	30	30
Panificação	-	30	30	30	30

Fonte: elaborado pela autora, com dados do PDI- IFMA 2009-2013, 2022.

Dos cursos acima indicados pelo campus Codó, somente o Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática foram ofertados, lembrando que eles já eram desenvolvidos quando o campus era EAF, o primeiro desde 2007 e o segundo, em 2008, isto demonstra que o planejamento se fez com base na lógica incremental²⁶.

A proposição dos cursos a serem incluídos no PDI é de responsabilidade da gestão de cada campus e deve considerar diversos aspectos, especialmente, os arranjos produtivos locais, como preconiza a lei de criação dos IFs, citada acima. A Resolução nº120/2010 que trata das diretrizes para o ensino no IFMA, traz de forma complementar que “a oferta dos cursos da educação profissional deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos sociais e culturais locais”. O documento ainda orienta que devem ser observadas as condições infraestruturais, físicas e de pessoal docente, considerando os eixos tecnológicos constantes nos Catálogos de Cursos da Educação Profissional. “A organização curricular por Eixo Tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional (bases tecnológicas) e dos arranjos lógicos por elas constituídos (matrizes tecnológicas)” (IFMA, 2013).

No segundo PDI 2014 – 2018, constatamos uma construção mais concisa dos objetivos e metas institucionais, com a introdução de vários elementos importantes que não foram contemplados no primeiro, uma hipótese que pode justificar a fragilidade do primeiro PDI foi a sua construção ainda quando a instituição dava seus primeiros passos²⁷.

Quanto aos objetivos, metas e indicadores do segundo PDI ressaltamos alguns dados relevantes voltados para o PROEJA:

Quadro 2: Objetivos e metas do PDI/IFMA 2014-2018

Perspectiva	Objetivo	Indicador	Meta
Resultados Institucionais	Ampliar a oferta de um ensino gratuito e de qualidade, oferecendo cursos presenciais e na	1. Nº de cursos técnicos e superiores, articulados com os arranjos	Garantir a verticalização entre os cursos técnicos e superiores presenciais e na modalidade a distância e a

²⁶ De acordo com Pereira (2012), Ollaik et al (2011), o modelo Incremental parte da perspectiva que cada orçamento/planejamento é elaborado com base no do anterior.

²⁷Inclusive há uma confusão de nomes, enquanto no título do PDI 2009-2013 consta “Programa de Desenvolvimento Institucional”, no corpo do documento consta “Plano de desenvolvimento institucional”. O plano é mais amplo, significa o conjunto de ações de caráter geral, onde são estabelecidas grandes linhas, diretrizes, estratégias, e são definidas áreas de atuação para elaboração de programas que leva a construção de projetos. Já os projetos são mais específicos, é a sistematização de ações constantes nos planos, de caráter mais operacional e a curto e médio prazo.

	modalidade a distância, articulados com a realidade local e regional de modo a promover o desenvolvimento socioeconômico.	produtivos locais por Campus; 2. Oferta de cursos técnicos e superiores por eixo tecnológico, por Campus.	integração com os arranjos socioprodutivos locais, até 2018, em 100% dos campus.
		Taxa de ingresso nos cursos ofertados na modalidade jovens e adultos, por Campus.	Ampliar, até 2018, 60% das matrículas em cursos técnicos de nível médio na modalidade jovens e adultos.
		Número de profissionais qualificados em programas de formação continuada, por Campus.	Implantar, até 2018, Política de Formação Continuada em cada Campus.
2. Processos Internos	Intensificar as ações de fomento à inclusão e respeito à diversidade	Taxas de evasão por Campus	Reduzir gradualmente a evasão nos cursos técnicos e da educação superior presenciais e na modalidade a distância, de modo a atingir em cada Campus taxas inferiores a 15%, até 2018.
	Ampliar a articulação com sistemas públicos de educação básica e superior na definição de ofertas educacionais.	Número de convênios e parcerias firmados anualmente por cada Campus.	Firmar, até 2018, parcerias com as redes públicas de educação básica para qualificação de professores na área de atuação do Instituto, atingindo 100% dos Campus.
Orçamento	Aplicar eficientemente os recursos orçamentários de forma a garantir a qualidade na prestação de serviços institucionais.	Número de contratações Executadas via SISCON/Gastos Correntes por Alunos (GC/Alunos) = Gastos Correntes / Alunos Matriculados/Percentual de Gastos com Outros Custeios (%GOC) = Outros Custeios /Gastos Totais	Executar 100% dos processos de aquisições e contratações institucionais por meio do SISCON (Sistema de Contratações do IFMA que utiliza a estrutura de polos) até o ano de 2018

Fonte: elaborado pela autora, com dados do PDI- IFMA 2014-2018, 2022

Como é possível observar, no segundo PDI os objetivos e as metas são mais detalhadas e quantificáveis, porém, em relação à educação de jovens e adultos, encontramos apenas um indicador de acesso, com a meta específica de ampliar em até 60% as matrículas do PROEJA, até 2018. Os demais objetivos, indicadores e metas descritos no quadro acima, mesmo que não estejam explicitados, acreditamos que também contemplam o programa, como os indicadores de articulação dos cursos com os arranjos produtivos locais, a redução das taxas de evasão e a oferta de formação continuada dos professores. Acrescenta-se a isto, o objetivo de aplicar,

eficientemente, os recursos orçamentários. de forma a garantir a qualidade na prestação de serviços institucionais.

Quanto à previsão de oferta dos cursos constante no documento para o PROEJA, no campus Codó, houve uma ampliação do quantitativo de cursos e de vagas. Os cursos previstos no PDI anterior foram retirados deste, conforme visualizamos na tabela 2:

Tabela 2: Oferta dos cursos por ano PDI/IFMA 2014-2018

Curso/Ano	2014	2015	2016	2017	2018
Agroindústria	40	40	40	40	40
Manutenção e Suporte em Informática	40	40	40	40	40
Comércio	40	40	40	40	40
Secretariado	-	40	40	40	40
Panificação				40	40
Vendas					40

Fonte: elaborado pela autora com dados do PDI 2014-2018, 2022.

Quando comparamos o que fora previsto pelo Campus Codó com os demais *campi*, constatamos que apenas ele e o campus São José de Ribamar, na região metropolitana de São Luís, previram as maiores oferta de cursos – seis cada um. O campus São Luís- Maracanã previu apenas três e nos demais *campi*, tanto continente quanto capital, a média ficou entre um ou dois cursos. Pressupomos que a inserção de um maior quantitativo de cursos pelo campus Codó pode estar relacionada à questão orçamentária, pois os IFs deveriam atender ao que determinava o Decreto nº 7.313/10 que, dentre outros critérios, o recebimento dos recursos financeiros estava atrelado ao número de matrículas e à quantidade de alunos ingressantes em todas as modalidades. Assim, na matriz CONIF²⁸, segundo dados de 2011 da Pró-Reitoria de Administração e Planejamento - Proplad do IFMA, o recurso do Campus Codó era o maior dos *campi* do interior, R\$ 3.421.440, atrás apenas dos *campi* da capital São Luís – Monte Castelo, com recurso de R\$ 6.044.345 e São Luís – Maracanã de R\$ 5.879.663, respectivamente (RELATÓRIOS, 2017).

Concretamente, dentre os cursos previstos na tabela 2, além do Técnico em Agroindústria e o MSI que já existiam, somente o curso Técnico em Comércio foi

²⁸ CONIF é o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Matriz CONIF abrange o orçamento de investimento e custeio de todas as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Não entram nessa matriz as despesas relativas a pessoal (salários, aposentadorias etc.) e investimentos (como obras e aquisição de equipamentos para laboratórios). Ela é um modelo matemático que considera, por exemplo, o tipo de curso oferecido em cada instituição, elaborado por meio de discussão conjunta entre o Conif e a Secretaria de Educação Profissional, a Setec, que é o setor do MEC responsável pela Rede Federal de EPT (Fonte: <https://portal.conif.org.br>).

implementado, a justificativa da não oferta dos demais cursos também pode estar relacionada à questão orçamentária. Lembrando que o contexto econômico e político brasileiro era de instabilidade, devido à crise política no segundo governo de Dilma Rousseff (2015-2016), que culminou com o golpe político-jurídico-midiático de 2016.

No que concerne à organização curricular, o PDI reitera que o currículo seja integrado e articulado para todos os cursos da educação profissional técnica de nível médio, incluindo a educação de jovens e adultos. Para o PROEJA, o currículo foi organizado de forma semestralizada, com duração de até três anos:

Os cursos integrados devem permitir o diálogo entre os conhecimentos científicos, sociais e humanísticos (bases científicas) e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho (bases tecnológicas). Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, na perspectiva de inter-relação das diferentes áreas do conhecimento e na relação teoria e prática (PDI, 2014, p. 44).

Um dado importante contido no documento é o acompanhamento de egressos, com previsão de encontros que possibilitem, dentre outras coisas, avaliar a adequação dos currículos dos cursos e as expectativas relacionadas ao mundo do trabalho. De acordo o site da instituição, é possível dizer que houve apenas um encontro de egressos no campus Codó, no ano de 2017, anteriormente, só havia acontecido enquanto EAF, em 2007. A programação do encontro de 2017 foi dividida em dois momentos: na manhã houve palestra motivacional com um aluno da primeira turma da EAF e relatos de experiências e no segundo momento foram realizadas atividades recreativas, como jogos, rodas de conversa, sorteios, etc. Não detectamos informações relacionadas à finalidade do encontro de egressos como apontado no PDI, como a avaliação dos cursos ofertados pelo programa (CAMPUS, 2017).

O segundo documento institucional que analisamos foi o Projeto Pedagógico Institucional – PPI do IFMA (Resolução nº 76/2016). De caráter filosófico, político e teórico-metodológico, tem a finalidade de nortear a prática pedagógica da instituição, articulando as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, fruto das discussões e encaminhamentos produzidos pelo PDI 2014-2018.

A análise do PPI aponta que as concepções fundantes da práxis educativa do IFMA estão centradas na noção de trabalho enquanto “base estruturante para a formação de indivíduos capazes do agir prático, teórico e político, impulsionando o sujeito a atender as necessidades humanas.” Assim, as categorias ciência e tecnologia aparecem articuladas como princípios educativos que devem perpassar as trajetórias formativas dos cursos, articuladas para elaboração do conhecimento

coletivo, a partir do espírito crítico e investigativo que leve à transformação da sociedade. Identificamos ainda que o PPI traz a concepção de politecnicidade enquanto educação adotada pelo IFMA, que “em sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, as quais apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho” (PPI, 2016, p. 8, 13).

Segundo o PPI, os cursos técnicos de nível médio desenvolvidos pela instituição devem contribuir, qualitativamente, e de forma sustentável para o desenvolvimento da região em que se encontra. Ele traz o compromisso de ofertar as condições estruturais e recursos para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, em diversas frentes: laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e didáticos, acessibilidade, atendimento educacional especializado, dentre outros que possibilitem o aprendizado com qualidade. Isto passa também pela valorização dos profissionais envolvidos, em que a oferta de formação continuada deve ser priorizada, para atuarem nas especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos.

Dentre os programas desenvolvidos pela instituição e que precisam ser fortalecidos, o PPI destaca a Política de Direitos Humanos e Inclusão Social do IFMA, que visa construir projetos e grupos de estudos voltados para as ações afirmativas na área educacional, com destaque para o Neabi e o Napne²⁹ enquanto núcleos fundamentais para este objetivo.

A Política de Atendimento ao Discente do IFMA, segundo o projeto político institucional, é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, em que a Política de Assistência Estudantil do IFMA – PAE (Resolução nº 64/14) é parte, buscando “garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade na perspectiva da inclusão social, formação integral, produção do conhecimento e melhoria do desempenho escolar dos seus discentes” (PPI, 2016, p. 29).

²⁹ O Neabi é o Núcleo de estudos e pesquisa afro-brasileiros e indígenas do Instituto Federal do Maranhão, aprovado através da Resolução nº08/2010 do Conselho Superior do Ifma, com um núcleo em cada campus. Seu objetivo é garantir a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltados para o estudo da diversidade, contemplando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O Napne é o Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas, aprovado através da Resolução nº15/2015 do Conselho Superior do Ifma. É uma unidade organizacional de natureza propositiva e consultiva que tem por finalidade coordenar a Política de Educação Inclusiva, está subordinado à Diretoria de Desenvolvimento do Ensino do Campus e vinculado à Coordenadoria de Apoio às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNES) da Pró-Reitoria de Ensino.

O PPI evidencia a importância da gestão democrática na instituição, pois ela garante a participação e a autonomia de todos os sujeitos da educação, em todas as esferas (administrativa, financeira e pedagógica). O planejamento participativo também foi destacado como uma atividade primordial na formação pretendida pelo IFMA. Contudo, não encontramos nenhuma referência ao processo de avaliação das ações institucionais, momento fundamental no ciclo das políticas públicas, pois é por meio dela que é possível conhecer se os objetivos propostos foram cumpridos, as possíveis falhas na implementação das ações e os caminhos para corrigi-las, além dos impactos e efeitos desta política no contexto em que ela está sendo desenvolvida.

No tocante à educação de jovens e adultos, o documento não se aprofunda, encontramos apenas duas passagens que fazem referência à EJA e, ainda assim, de forma geral.

O terceiro documento investigado para elucidar as questões postas, foram os planos dos cursos desenvolvidos na modalidade de educação de jovens e adultos do Campus Codó. Deste modo, identificamos os planos dos três cursos: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico em Agroindústria e Técnico em Comércio. Tais planos foram construídos no ano de 2013, apesar dos cursos já funcionarem desde 2010.

De acordo com os planos, os cursos do PROEJA são desenvolvidos no turno noturno, com disponibilidade de 40 vagas anuais, definidas através de edital específico, com periodicidade semestral e tempo médio de conclusão de três anos. Eles estão estruturados com justificativa, objetivos geral e específico, requisitos de acesso, perfil profissional dos egressos, organização curricular, a matriz e o estágio curricular, critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem, aproveitamento de experiências anteriores, certificados e diplomas, instalações e equipamentos, corpo gestor, docente e técnico administrativo e, por fim, o programa de todas as disciplinas a serem ministradas, tanto da área básica, como específica.

O curso técnico em Agroindústria na modalidade de educação de jovens e adultos foi criado em 2007, na EAF/Codó e, em 2010, já como IFMA, foi aprovada a Resolução nº22/2010 de criação do Curso Técnico em Agroindústria na forma integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O seu plano de curso, aprovado pela resolução nº120/2013, apontou a necessidade da sua criação devido aos arranjos produtivos locais, pela existência de indústrias de pequeno e médio porte na região que requeriam o profissional técnico em

agroindústria, a exemplo da Associação dos Produtores de Leite – APLEC, voltada para a pecuária leiteira. Outra demanda profissional que o plano diz contemplar é a assistência técnica aos assentamentos rurais, para contribuir no aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela agricultura familiar, geralmente, intermediada pelo setor público, através de projetos e programas.

O curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática só existe na modalidade EJA no campus Codó. Foi criado em 2008, como Curso Técnico em Informática, enquanto EAF e a partir de 2010 tornou-se MSI, atualizado através da Resolução 056/2013. No plano de curso não identificamos uma construção voltada para a realidade codoense que justificasse a sua criação, apenas uma exposição geral acerca da importância da democratização do acesso às novas tecnologias, já que a informática é parte da cultura e vida dos “indivíduos de todas as classes”. No que se refere à contextualização do curso, eis a única referência que faz à cidade de Codó:

Assim, a proposta do curso em pauta é atuar, especificamente, sobre esta gama da população brasileira, em especial, os jovens e adultos de Codó - MA e da região, que ficaram apartados do acesso a essas tecnologias computacionais e que, portanto, enfrentam sérias dificuldades no trato desses instrumentos de comunicação/informação, seja no dia a dia e, principalmente, no ambiente de trabalho (IFMA, 2013a, p. 9).

Na verdade, os documentos analisados deixam a impressão de que o processo de escolha e definição dos cursos ofertados no âmbito do PROEJA, em grande parte, não se baseou em estudos consolidados da realidade socioeconômica do município ou em demandas concretas levantadas junto à comunidade. O que vimos, quase sempre, foi a adequação da estrutura institucional existente ou seguiu a tradição dos cursos que já estavam sendo desenvolvidos em anos anteriores no ensino médio “regular”.

O curso Técnico em Comércio integrado ao ensino médio também só existe na modalidade da educação de jovens e adultos, foi criado em outubro de 2014, através da Resolução nº119/2013. Seu plano de curso apresenta dados nacionais acerca da taxa de escolarização de adultos e demonstra, de forma geral, a preocupação em ofertar uma formação emancipatória para a EJA. Quanto à área de formação profissional, o curso busca “[...] aprendizado na área de gestão e negócios para atuarem em diversos setores da sociedade, posto que se propõe a assegurar a integração entre as ações desenvolvidas pelo Campus Codó, nos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e inserção do aluno no mundo do trabalho” (IFMA, 2013c, p.7).

Em comparação aos planos dos cursos do ensino médio integrado diurno, observamos que a única diferença é que este é integral e anual, enquanto o PROEJA é modular e noturno. Além disto, no curso técnico de AGI, existente nas duas modalidades, a carga horária do ensino médio diurno é um pouco maior em relação ao PROEJA, o primeiro com 3.405 horas e o segundo com 3.280 horas. No processo avaliativo do ensino dos discentes, orientado pela Resolução nº86/2011, também não há diferenças, ele se aplica a todos os cursos, indistintamente. Isto comprova a ausência de um olhar sensível para os jovens e adultos, não há um esforço de adaptação curricular para atender as suas necessidades enquanto aluno-trabalhador que, geralmente, está muito tempo longe da escola e não consegue se adequar à sistemática de ensino enrijecida e descontextualizada das instituições (IFMA, 2011).

O quarto documento que analisamos foi a Política de Atendimento aos Discentes, prevista no PDI 2014-2018 e no PPI, ela visa contribuir para a permanência dos alunos nos *campi*: “[...] de forma a democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir as taxas de evasão e promover a inclusão social. Pautou-se no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto 7.234/2010) para garantir os recursos necessários à assistência aos discentes” (PDI, 2014, p. 166).

Para atender ao que está disposto no PDI, em 2014 foi construída a Política de Assistência Estudantil - PAE do IFMA, regulamentada pela Resolução nº64/2014 que, embora apresente algumas lacunas, representou um avanço na garantia do atendimento aos discentes nas diferentes modalidades, em suas diferentes demandas. A PAE apresenta oito objetivos, dentre eles: promover o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes do IFMA; contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a fim de reduzir a evasão escolar e melhorar os indicadores de aprendizagem e, contribuir para a redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais. O documento prevê a revisão da política a cada dois anos, mas até os dias atuais ainda não foi revisada, apenas comissões foram formadas, porém, ainda sem resultados (IFMA, 2014b).

Os alunos do PROEJA estão aptos a participarem de todos os programas da PAE, desde que estejam dentro dos critérios estabelecidos em cada programa da política. Os programas previstos dividem-se em universais e específicos. Os programas universais abarcam a assistência à saúde, acompanhamento psicológico, apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas, apoio à mobilidade

acadêmica e de incentivo à cultura, esporte e lazer. Estes são acessíveis a todos os discentes, independente da sua condição socioeconômica. Já os programas específicos são destinados aos alunos que atendam determinadas condicionalidades e dividem-se em assistência primária e assistência secundária. A primeira tem o objetivo de atender aos alunos em situação de pobreza, ofertando os auxílios: alimentação, moradia, bolsa de estudos, transporte e sociopedagógico. Quanto aos programas específicos de assistência secundária, “contribuem para a formação acadêmica, considerando prioritariamente o conhecimento científico”, são eles: iniciação científica, bolsa de extensão, monitoria e aprimoramento discente (IFMA, 2014b).

Além dos programas da PAE, os alunos do PROEJA também são contemplados por outro benefício estudantil, o Projeto de Assistência ao Educando – “Bolsa PROEJA”, aprovado pela Resolução nº55/2008, ainda quando era escola agrotécnica e estava vinculada ao CEFET-MA³⁰. Em vigor até os dias atuais, tem o objetivo de “Contribuir para a permanência do estudante no curso por meio da complementação das despesas de manutenção de seus estudos com atendimento prioritário no seu transporte e alimentação.” Com o intuito de incentivar a frequência dos alunos às aulas, era concedida uma bolsa no valor de R\$ 100 (cem reais), reajustada para R\$120 (cento e vinte reais) em 2013, valor que permanece inalterado. De acordo com *site* do MEC, esta demanda surgiu em 2007 através do “Projeto de Inserção Contributiva” que identificou em toda a rede federal, altos índices de evasão dos alunos do PROEJA e uma das causas era “a ausência de transporte e alimentação adequados para o estudante” e “constatando que as avaliações dessa ação foram em sua maioria positivas, a SETEC segue fomentando a assistência ao estudante, mediante envio de plano de trabalho justificado, planilha com os dados (nome, matrícula, número de documentos e identificação do curso) dos estudantes frequentes dos cursos PROEJA, a partir dos recursos do Programa 1062, Ação 6380 - Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional” (CEFET, 2008).

O PROEJA desenvolvido no campus Codó guarda algumas especificidades em relação aos outros *campi*, uma delas é a oferta gratuita de transporte e alimentação, desde 2010. Por está situado na zona rural, o acesso ao campus torna-

³⁰ Como o CEFET/MA também se integrou às EAF para se tornar o IFMA, grande parte das suas resoluções foram incorporadas e, aos poucos, atualizadas. Porém, a Resolução nº55/2008 ainda carece de atualização.

se mais oneroso aos estudantes, uma vez que não existe linha de transporte público na cidade, mas apenas os serviços de mototáxi e táxi. Então, pensando nesta problemática, os gestores da época viram a necessidade de disponibilizar o ônibus institucional para fazer o trajeto pelos principais pontos da cidade e, assim, garantir a ida dos/as alunos/as para o campus e a sua volta para casa. Por ser um público em situação de pobreza e extrema pobreza, a oferta da alimentação também foi uma estratégia para garantir a frequência dos alunos às aulas, posto que alguns vão assistir aula direto do trabalho, outros só fazem uma refeição diária.

No próximo capítulo estes instrumentos serão retomados na análise do processo de implementação do PROEJA, a partir dos dados constantes na instituição e das falas dos sujeitos envolvidos na implementação e dos egressos do programa.

4 Avaliação da Implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: uma análise sobre a qualidade da formação ofertada

Este capítulo traz os resultados da avaliação de implementação do PROEJA do IFMA–Campus Codó, onde julgamos sua eficácia processual com enfoque na qualidade da formação ofertada e buscamos conhecer as estratégias dos implementadores. Desta forma, partindo do desenho do programa, apresentado no capítulo anterior, avaliamos o desempenho do programa quanto às suas metas estabelecidas, a sua eficácia no tocante ao acesso e permanência do seu público-alvo; a adequação dos meios empregados às ações propostas para cumprimento dos seus objetivos, além de investigarmos os fatores facilitadores e os obstáculos que operaram ao longo da implementação e que condicionaram, positiva e negativamente, a qualidade da formação ofertada.

É preciso deixar claro, segundo Arretche (2001, p.46), que é inconcebível a implementação de programas públicos exatamente como foram desenhados pelos formuladores. Esta distância entre a formulação e a execução “é uma contingência da implementação, que pode ser, em grande parte, explicada pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores, no contexto econômico, político e institucional em que operam”, isto é, a conjuntura local na qual o programa é executado vai estabelecer as condições para a sua implementação. Significa reconhecer que no decorrer do processo de implementação podem ocorrer diversos problemas que exigem adaptações e tomadas de decisão que acabam modificando o desenho original. Além disto, as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos implementadores também influenciam a implementação, para a autora, quem de fato faz a política não são os formuladores, mas os implementadores, segundo suas próprias referências.

Partindo da classificação proposta por Draibe (2001), realizamos uma avaliação de desempenho ou de resultados em sentido estrito³¹ e uma avaliação de

³¹ Draibe (2001, p. 19-21) distingue a avaliação quanto à natureza em: avaliação de resultados em sentido amplo e avaliação de processo. A primeira busca saber se os objetivos do programa foram cumpridos e com que qualidade, ela divide-se em avaliação de resultados em sentido estrito ou de desempenho, impactos e efeitos. A avaliação de resultados em sentido estrito ou de desempenho “são os ‘produtos’ do programa, previstos em suas metas e derivados do seu processo particular de

processo ou de implementação do programa. Na primeira, pretendemos conhecer os “produtos” do programa previstos em suas metas, apoiado em indicadores quantitativos. Já na avaliação de implementação ou de processo, partimos da realidade concreta onde o programa é executado para conhecer seu desenvolvimento, estratégias e características organizacionais, a fim de detectar os fatores que, ao longo da implementação, facilitaram ou dificultaram o alcance dos seus resultados. Para a autora, as estratégias de implementação de um programa são

[...] constituídas, primordialmente por decisões acerca de características ou dimensões de processo, tais como a dimensão temporal; os atores estratégicos a serem mobilizados, nos diferentes estágios, para apoiar a implementação do programa; os subprocessos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação [...] aferindo em que medida tiveram ou não êxitos, garantiram ou dificultaram o sucesso do programa (DRAIBE, 2001, p.27).

E, para captar este movimento de implementação do PROEJA, adaptamos o modelo elaborado por Draibe (2001) para julgar, principalmente, o que ela chamou de “anatomia do processo geral de implementação” e para conhecer seus principais subprocessos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Dimensões e indicadores da avaliação de desempenho e de implementação do PROEJA

Dimensões do programa	Indicadores	
	Indicadores de desempenho	
Dimensões	Tipo	Indicadores
Desempenho no cumprimento das metas e objetivos do programa	Perfil da população usuária	Cobertura (% do público em potencial alcançado)
	Matrículas dos usuários do programa	% de cumprimento das metas de matrículas; Quantidade de matrículas realizadas em comparação com a quantidade de vagas homologadas;
	Terminalidade do processo de escolarização	% dos alunos matriculados que concluíram os cursos; Taxa de Repetência e Evasão
	Indicadores de eficácia	
	Sistema gerencial e decisório	Qualificação dos gestores, capacidade de implementar decisões, graus de centralização ou descentralização
	Definição dos papéis e articulação entre os implementadores	Grau de colaboração ou comprometimento dos sujeitos implementadores (gestores, professores, técnicos administrativos)
	Processos de capacitação dos implementadores	Duração e qualidade dos cursos de formação continuada para os professores, gestores e técnicos administrativos
	Sistemas logísticos e	Proporção entre a distribuição de recursos

‘produção’”. Já os impactos “referem-se às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre o qual o programa intervém e por ele são provocadas” E os “efeitos referem-se a outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual se realizou”.

Subprocessos da implementação	operacionais	e as matrículas realizadas, qualidade da infraestrutura e material de apoio;
	Sistemas de avaliação interna do programa e monitoramento	Existência de sistema de monitoramento e/ou avaliação interna e mecanismos para regular e administrar conflitos gerados em torno da implementação
	Processo de Ensino Aprendizagem	Duração e qualidade dos cursos ofertados: currículo, adequação dos cursos à realidade local, elaboração de materiais didáticos), condições desempenho escolar dos alunos dentro da realidade educativa, avaliação dos processos educacionais pelos usuários.

Fonte: elaboração própria, adaptado de Draibe (2001), 2022

A análise de tais dimensões foi realizada em dois momentos: inicialmente, avaliamos o desempenho no cumprimento das metas e objetivos do programa, com base nos dados constantes nos relatórios e atas do Departamento de Registro Escolar- DRE, do Departamento de Assistência ao Educando – DAE do campus Codó. Para conhecer os subprocessos do processo de implementação, realizamos entrevistas semiestruturadas com os implementadores do programa – gestores, professores e técnicos administrativos – e realizamos um grupo focal com alunos egressos do PROEJA. Acreditamos que o olhar destes sujeitos da educação de jovens e adultos contribuiu para compreendermos a essência do objeto pesquisado, nos permitindo ir além do aparente, para desvelar elementos importantes da sua estrutura e dinâmica na realidade em que se desenvolve, sendo possível, com isto, apontar caminhos para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e emancipadora para homens e mulheres.

O recorte temporal da pesquisa foi de 2010 a 2018, o ano inicial foi escolhido quando os cursos do PROEJA passaram a ser ofertados enquanto IFMA.

Os sujeitos implementadores são parte fundamental da implementação do programa que, numa instituição educacional, são todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, como professores, diretores, coordenadores de curso, supervisor pedagógico, técnico em assuntos educacionais, psicólogos, administradores assistentes sociais, dentre outros. Desta forma, a escolha de tais sujeitos pautou-se, estrategicamente, na posição que eles ocupam ou ocupavam dentro da instituição e sua relação com o PROEJA, foram eles: professores, por estarem diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; o coordenador do programa, responsável por sistematizar a sua execução, planejar junto aos professores, receber as demandas

docentes e discentes, etc.; o diretor de desenvolvimento educacional, responsável por tomar decisões mais gerais da instituição e; os técnicos administrativos: administrador e pedagoga, conforme o quadro 4:

Quadro 4: Sujeitos da pesquisa – implementadores do programa

Entrevistado	Cargo	Tempo de atuação no IFMA Campus Codó
A	Professor EBTT – área geral	5 anos
B	Técnico em Assuntos Educacionais	11 anos
C	Administrador	12 anos
D	Pedagoga	6 anos
E	Professor EBTT – área técnica	11 anos
F	Professor EBTT – área geral	08 anos

Fonte: elaboração própria, 2022

O entrevistado A foi professor do IFMA – Campus Codó e assumiu a função de diretor de desenvolvimento educacional no período de 2009 a 2011, já o entrevistado B é técnico em assuntos educacionais do campus, foi coordenador do PROEJA entre os anos de 2010 a 2012 e assumiu a função de supervisor pedagógico entre os anos de 2012 a 2016. Ambos já tinham experiência com a educação de jovens e adultos, anterior ao IFMA. A escolha dos servidores para assumir as funções de gestão é feita por meio de indicação do diretor geral, a partir dos critérios de confiança e perfil técnico do servidor.

Os entrevistados C e D são técnicos-administrativos do IFMA. O primeiro é administrador do campus e suas falas foram relevantes para dar respostas aos indicadores referentes aos sistemas logísticos e operacionais. A entrevistada D é pedagoga da instituição e atuou no campus no período de 2010 a 2016 e, dentre suas atribuições, realizava acompanhamento pedagógico dos alunos do ensino médio dito “regular”³² e da EJA e não tinha experiência anterior com este público. Os sujeitos E e F são professores da instituição e ministram aulas nas turmas do PROEJA, o primeiro da área técnica, com experiência anterior na EJA e a segunda, da área geral, sem experiência anterior ao IFMA com esta modalidade.

A fala dos alunos egressos também foi fundamental para conhecer os fatores facilitadores e os obstáculos para a execução do programa com qualidade.

³²De forma recorrente, os profissionais da instituição se referem ao PROEJA, de forma implícita, como uma modalidade irregular quando o comparam ao ensino médio diurno, chamado “regular”. É um estigma que precisamos romper, pois conforme Parecer CNE/CEB nº23/2008, quaisquer níveis, modalidades e etapas que estejam inscritas na LDB são regulares e a modalidade de educação de jovens e adultos é tão regular como qualquer outra, podendo ser ofertada em qualquer período, inclusive o noturno.

Neste sentido, realizamos a técnica do grupo focal que, segundo Morgan e Krueger (1993) *apud* Gatti (2005, p. 9),

tem por objetivo, captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário [...] permite emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais pelo próprio contexto da interação criado [...].

Para tanto, a escolha dos participantes para o grupo focal pretendeu, a partir de suas experiências cotidianas durante o período em que estiveram no PROEJA, captar elementos importantes para enriquecer a nossa avaliação. Assim, selecionamos os egressos que concluíram os cursos, dentro do recorte da nossa pesquisa (2010 a 2018). Inicialmente, entramos em contato com dez egressos, de diferentes cursos e ano de conclusão, com variação de faixa etária e gênero, para garantir a multiplicidade de opiniões e, embora confirmarem a presença, apenas seis egressos participaram da atividade. Como a dinâmica do grupo focal requer uma interação grupal mais profunda, acreditamos que o número de participantes que compareceram foi suficiente para coletar as informações necessárias, posto que, para Gatti (2005), o ideal é trabalhar com 6 a 10 pessoas nesta técnica, pois grupos maiores limitam a participação, a troca de ideias, o aprofundamento do tema e os registros das falas. Eis os dados dos sujeitos participantes do grupo focal:

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa - alunos egressos

Participante	Curso	Ano de Ingresso e Conclusão	Trabalha na área de formação
Egressa 1	Técnico em Comércio	2016-2018	Não
Egresso 2	Técnico em Agroindústria	2014-2016	Não
Egressa 3	Técnico em MSI	2012-2014	Não
Egresso 4	Técnico em Comércio	2016-2018	Não
Egressa 5	Técnico em Agroindústria	2014-2016	Sim
Egressa 6	Técnico em Comércio	2015-2017	Não

Fonte: elaboração própria, 2022

Os participantes do grupo focal são egressos do programa que concluíram os cursos entre os anos de 2012 e 2018, a idade variou entre 27 e 60 anos, a renda familiar mensal dos sujeitos da pesquisa estava entre 1 e 2 salários mínimos. Quanto à situação educacional, dois deles deram continuidade aos estudos e estão cursando o ensino superior, em áreas diferentes do curso técnico que cursaram no PROEJA, os demais estão desempregados ou exercem alguma atividade informal.

Desta forma, o capítulo está estruturado da seguinte forma: a primeira seção traz os dados acerca da avaliação de desempenho no cumprimento das metas

e objetivos do programa e a segunda seção apresenta a avaliação do processo de implementação do PROEJA.

4.1 Desempenho no cumprimento das metas e objetivos do programa

Como já apontado, a avaliação de desempenho objetiva analisar o cumprimento das metas estabelecidas pelo programa, é um momento importante na avaliação, pois nos possibilita conhecer os produtos do programa previstos em suas metas. Contudo, Draibe (2001, p.39) lembra que tais produtos devem ser avaliados juntamente com os “processos pelos quais foram produzidos”, pois o mero registro dos percentuais das metas estabelecidas não significa avaliar um programa, uma vez que “poderá dizer muito sobre a realização do programa, mas seguramente pouco ou nada sobre sua efetividade ou qualidade de seus processos”.

Isto posto, apresentamos inicialmente os dados da nossa pesquisa a partir dos indicadores construídos para conhecer o desempenho do programa quanto às suas metas estabelecidas, quais sejam: perfil da população usuária, matrículas dos usuários do programa e terminalidade do processo educacional dos discentes.

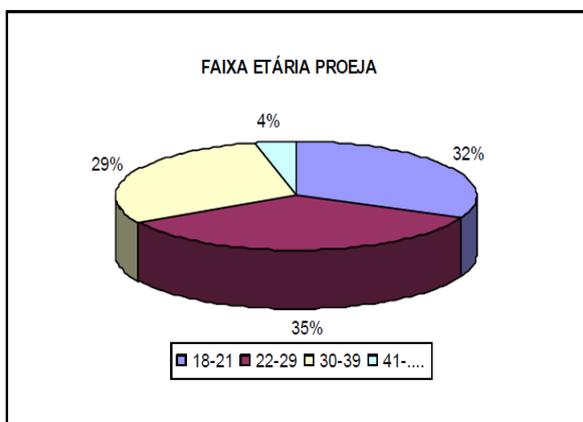
No que concerne ao primeiro indicador de desempenho – perfil da população usuária do PROEJA – consultamos dois documentos institucionais: o relatório produzido pelo Serviço Social em 2011, intitulado “Perfil Socioeconômico dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó” e o “Questionário socioeconômico – QSE do PROEJA – IFMA Campus Codó, realizado entre os anos de 2017 e 2018, pela equipe multiprofissional do campus. A técnica de coleta de dados utilizada pelos dois documentos foi o método por amostragem aleatória simples. Ambos carecem de informações mais precisas, mas conseguimos extrair alguns elementos que ajudaram a conhecer melhor os dados sociodemográficos dos discentes do programa do início da implementação e do ano de 2018 e identificar se houve alguma mudança no perfil ou se manteve.

Quanto ao gênero, nas duas pesquisas havia somente a opção “sexo” masculino ou feminino. No relatório de 2011 não havia distinção entre os níveis e modalidades de ensino, assim, 58% do total de alunos do campus era formado por mulheres e 42% por homens. Já a pesquisa de 2018, específica para o PROEJA,

mostrou que o número de mulheres no programa perfazia um total de 67,3% e 32,7% de homens.

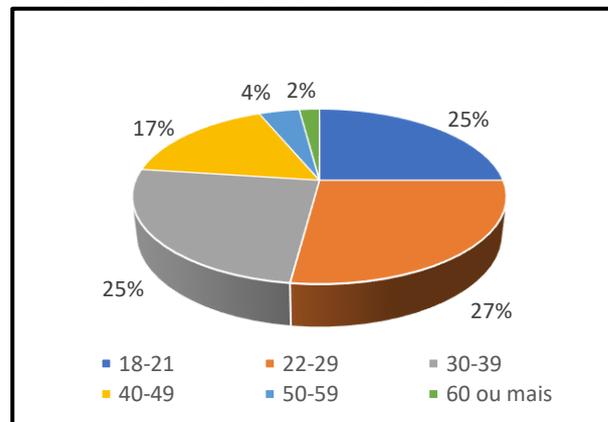
Em relação à idade dos alunos do PROEJA, temos o seguinte resultado:

Gráfico 5 – Faixa etária PROEJA 2011



Fonte: Perfil Socioeconômico IFMA/Codó 2011

Gráfico 6 – Faixa etária PROEJA 2018



Fonte: Elaboração própria com dados do QSE PROEJA/Codó 2018, 2022.

É possível perceber que o público preponderante no programa está na faixa etária de 22 a 29 anos, com 35% e 27% para os anos de 2011 e 2018, nesta ordem, seguido da idade entre 18 a 21 anos, com 32% e 25%, com pequenas variações. Vale destacar que a faixa etária entre 30 a 39 anos também é significativa nos dois gráficos com 29% e 25%, respectivamente. Um dado relevante é que o número de alunos com faixa etária acima de 40 anos aumentou consideravelmente, saindo de um patamar de 4%, em 2011, para 23% do alunado, em 2018.

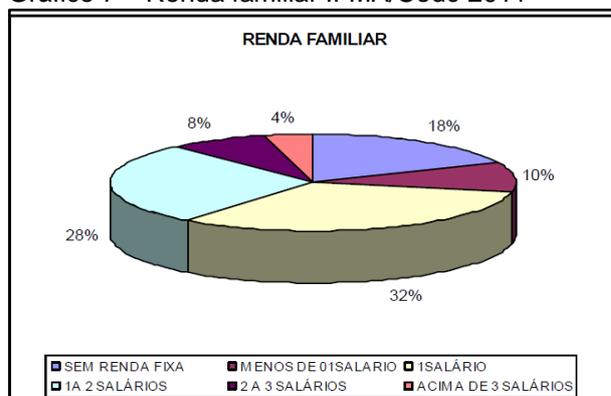
O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 chamou atenção para o alto índice de jovens de 18 a 21 anos na EJA, que chamou de “juvenilização” ou “adolescer” da EJA. “Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria”, com isto, são vistos como inadequados e são “expulsos” dos níveis de ensino que se encontram, migrando para a EJA. O parecer fala que é “uma espécie de ‘lavagem das mãos’ sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Nesta “migração perversa”, é mais fácil empurrar tais alunos com dificuldades de aprendizagem para a EJA do que ofertar diferentes possibilidades para sua superação (BRASIL, 2008, p.9).

No que se refere à cor/raça, é preciso destacar que o IBGE baseia suas pesquisas na autodeclaração dos respondentes, segundo as alternativas: branca, preta, parda, amarela ou indígena. No Relatório Socioeconômico de 2011 do campus não havia a opção “parda” e também não foi feito o recorte da cor/raça por nível de ensino, assim, os dados mostraram que 50% dos respondentes se autodeclararam negros, 21% brancos, 20% amarelos, 8% indígenas, os demais não responderam. Nos dados de 2018, já inclusa a opção “parda” e excluída a “amarela”, prevaleceu a cor parda, com 73,5% de respondentes, seguido de 18,4% de pretos e 8,2% de brancos, nenhum se autodeclarou indígena.

Tais dados acompanham a realidade codoense, onde 1,35% se consideram amarelos, 12,83% brancos, 0,05% indígenas, 72,18% pardos e 13,57% se autodeclararam pretos (IBGE, 2021).

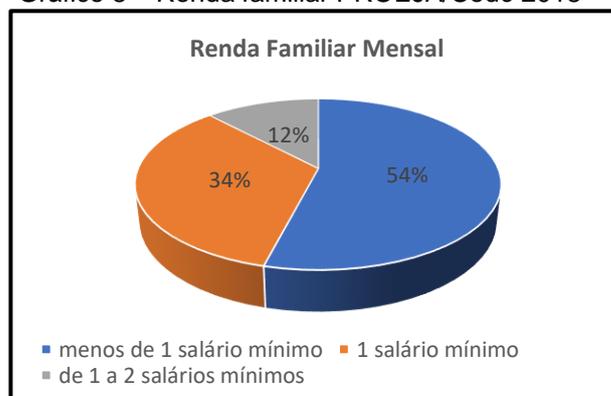
Em relação à renda familiar, seguem os gráficos:

Gráfico 7 – Renda familiar IFMA/Codó 2011



Fonte: Perfil Socioeconômico IFMA/Codó 2011

Gráfico 8 – Renda familiar PROEJA/Codó 2018



Fonte: elaboração própria, com dados do QSE PROEJA/Codó 2018, 2022

Como é possível observar, a primeira pesquisa trouxe mais classificações de renda e, para melhor entendimento, somamos a opção “sem renda fixa” com “menos de um salário mínimo”, visto que 1 salário mínimo é a base legalmente aceita no país. Assim, depreendemos que, em 2011, 28% das famílias dos alunos viviam com menos de 01 salário mínimo, 32% com 01 salário mínimo e 28% estava entre 01 e 02 salários mínimos. Já em 2018 estes índices aumentaram significativamente, onde 54% dos alunos viviam com menos de 01 salário mínimo, 34% com 01 salário e apenas 12% tinham a renda mensal familiar entre 01 e 02 salários mínimos, acima disso não foi relatado.

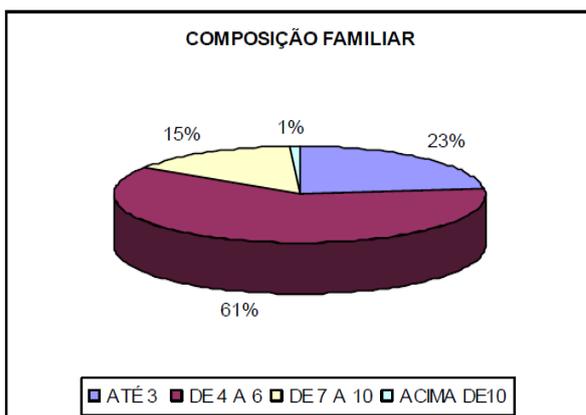
Quanto à situação de trabalho dos alunos do programa, o documento de 2011 mostrou que 38% deles trabalhavam e apenas 16% era de carteira assinada. Entre as ocupações de trabalho, quase todos eram autônomos, como trabalhadoras domésticas, lavradores, manicures, mototaxistas, dentre outros. Já em 2018, 51% dos estudantes do PROEJA não trabalhavam, 39% eram autônomos ou trabalho informal e apenas 10% era assalariado. Estes dados também refletem a realidade socioeconômica da cidade, dados de 2019 demonstraram que somente 7,6% da população estava trabalhando com carteira assinada e a média mensal era de 1,6 salários mínimos e pouco mais da metade dos domicílios sobreviviam com até meio salário mínimo por pessoa (BRASIL, 2021).

Quando fazemos a intersecção da renda com a cor/raça, embora os pretos e pardos sejam a maioria da população, eles apresentam os menores rendimentos.

Quanto aos programas de transferência de renda, 42,9% dos respondentes da pesquisa de 2011 recebiam o Bolsa Família e, em 2018, esse número foi de 47%.

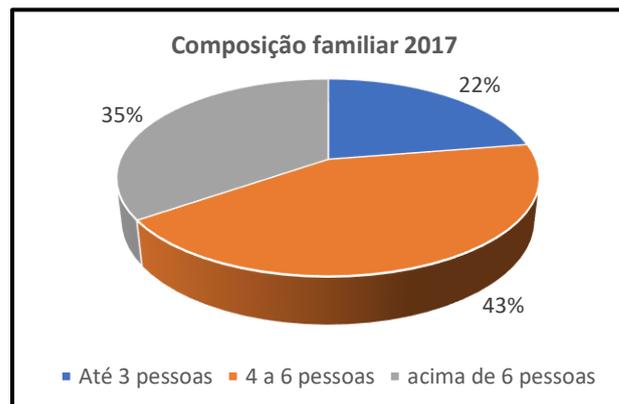
Em se tratando da composição familiar, temos os seguintes dados:

Gráfico 9 – Composição familiar IFMA/Codó 2011



Fonte: Perfil Socioeconômico IFMA/Codó 2011

Gráfico 10 – Composição familiar PROEJA/Codó 2018



Fonte: elaboração própria, com dados do QSE PROEJA/Codó 2018, 2022

Os dois gráficos acima revelaram que a composição familiar preponderante estava na faixa de 4 a 6 pessoas, 61% e 43%, em 2011 e 2018, respectivamente. Não obstante, houve um aumento das famílias compostas por 7 pessoas ou mais, saiu do índice de 16%, em 2011 e chegou a 35%, em 2018. Presumimos que esta situação também seja reflexo do contexto atual que tem gerado o aumento do desemprego e da pobreza no Brasil, obrigando as famílias a criarem estratégias de sobrevivência,

surgindo, o que o IBGE classificou como famílias conviventes, formadas por duas ou mais famílias nucleares, com grau de parentesco ou não, morando no mesmo espaço.

Um dado educacional importante é o tempo fora da escola dos alunos, no QSE de 2018, 74% dos respondentes concluíram o ensino fundamental no ano anterior, 18% havia concluído há mais de 5 anos e os demais (8%) estavam há mais de 10 anos fora da escola.

O segundo indicador que estabelecemos para avaliar o desempenho do PROEJA está relacionado às matrículas do público-alvo. O Decreto nº 7.313/10 é o marco regulatório que estabelece os procedimentos orçamentários dos IFs e os critérios para recebimento dos recursos financeiros pelo Ministério da Educação. O documento orienta que sejam observados os critérios para distribuição dos recursos financeiros³³, elaborados por uma comissão paritária formada por membros da SETEC/MEC e do CONIF, da rede de institutos federais. Dentre eles, destacamos:

- I - o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes em todos os níveis e modalidades de ensino em cada período;
- II - a relação entre o número de alunos e o número de docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertado;
- III - as diferentes áreas de conhecimento e eixos tecnológicos dos cursos ofertados; [...]
- IX - os resultados das avaliações realizadas por sistemas nacionais de avaliação da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, capazes de aferir a qualidade de ensino ofertado [...] (BRASIL, 2010a).

Embora a orientação era o atendimento de todos os critérios estabelecidos, os IFs cumpriam, de forma preponderante, apenas aquele relacionado ao número de matrículas, sem considerar os demais critérios, fato constatado pela auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU, em 2016. Lembrando que, entre os anos de 2011 e 2017, a base de dados dos indicadores de desempenho era o

³³ A distribuição de recursos é definida a partir dos 6 blocos: na pré-expansão é considerado “o crescimento do número de matrículas em relação ao ano anterior ao de utilização do orçamento e a inflação do período”, é onde está o IFMA – Campus Codó. Na fase de “expansão”, o valor para estes *campi* é definido através de um piso e um complemento por número de alunos matriculados. “Este piso é dividido em: i) Expansão Capital – são os *campi* situados nas capitais dos estados; ii) Expansão Agrícola – são os *campi* que possuem curso da área de agropecuária; iii) Expansão Padrão – são os *campi* que não se enquadram nas outras duas categorias”; “Reitoria” “[...] é definido pela soma de um piso mais um complemento por número de *campi*”; “Ensino a Distância (EaD)” “[...] se considera o crescimento do número de matrículas EaD em relação ao ano anterior ao ano de utilização do orçamento e a inflação do período [...]”; Assistência Estudantil, “O montante total deste bloco é a soma dos valores destinados aos alunos presenciais, alunos de Regime de Internato Pleno (RIP) e alunos EaD.”; na “Pesquisa Aplicada e Extensão Tecnológica “O montante total é dividido em iguais valores entre as áreas de pesquisa e de extensão”. Todos consideram o mais importante índice de inflação no país, o Índice de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA (MENEZES *et al*,2010).

Sistema de Informações da Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SISTEC que divergia bastante dos relatórios de gestão dos IFs.

Dentre as falhas encontradas pelo TCU estavam: o desalinhamento dos indicadores propostos pelo SISTEC para avaliação de desempenho com os objetivos da rede federal; a ausência de monitoramento e de metas; a não utilização dos indicadores para a tomada de decisões gerenciais; a inobservância da relação entre alunos ingressantes e concluintes e entre retidos e matriculados; o não reconhecimento das desigualdades regionais, prejudicando as instituições localizadas nas regiões com menores condições socioeconômicas. Todas essas fragilidades tornaram os indicadores não confiáveis, inviabilizando o conhecimento da real situação da educação profissional e tecnológica, problema diretamente relacionado à ausência de um sistema de avaliação no ensino básico, o que dificulta a aferição da qualidade da educação ofertada, (BRASIL, 2018).

Em 2006, houve uma iniciativa de construção de um sistema avaliativo para a EPT, publicada no site do MEC, denominada “Sistema de Avaliação da Educação Profissional – Saep”, a exemplo do sistema avaliativo do Senai, mas não obteve êxito (EDUCAÇÃO, 2006).

Na tentativa de sanar todas essas fragilidades, em 2017, foi construída uma nova metodologia de análise dos indicadores de desempenho da rede federal – a Plataforma Nilo Peçanha e a Rede de coleta, validação e disseminação das estatísticas - Revalide– formalizada através da Portaria SETEC nº1/2018. Para Moraes (2020, p.466), um dos idealizadores da PNP, esta plataforma representou um marco no serviço público, desenvolvido pelos próprios servidores e iniciado através de projeto de pesquisa realizado no IFSC, “foi reconhecida como uma das principais inovações do setor público no ano de 2018, sendo contemplada no Prêmio InovaGov”. Segundo o autor, devido ao seu grau de confiabilidade, a plataforma teve uma grande adesão das instituições federais de educação, tornando-a legítima, inclusive pelos órgãos de controle, como o TCU e a CGU que passaram a adotar seus métodos e, principalmente, passou a compor a Matriz CONIF.

Dito isto, trouxemos os dados disponíveis no DRE do campus que tratam do segundo indicador – as matrículas do público-alvo do programa, no período de 2010 a 2018. As análises documentais mostraram que o ingresso dos alunos no PROEJA acontece via edital específico para esta modalidade, com exceção do primeiro ano de oferta, em 2010. Neste, o edital foi unificado com o Ensino Médio

Integral diurno, onde a seleção aconteceu através de prova escrita, com conhecimentos específicos de português e matemática. Segundo o entrevistado A, houve um baixo índice de aprovados no PROEJA, então, a partir desta experiência, a gestão observou que era um público que requeria um processo seletivo diferenciado:

[...] depois de muitas discussões internas e procuramos também experiências em outras instituições, porque nossa preocupação inicial era fazer um processo justo *pra* evitar implicações legais. Então, vimos que poderíamos fazer um processo diferenciado. Porque, de fato, era um público que requeria um processo diferente, que não cabia seleção através de provas, mas muitos professores não entendiam e cobravam pelo menos que fizessem uma redação e um curso de nivelamento (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esta dificuldade foi percebida não somente no campus Codó, mas também em outros *campi* que passaram a ofertar o PROEJA. Neste sentido, em 2011, a Pró-Reitoria de Ensino do IFMA elaborou, em parceria com os profissionais de Serviço Social, um edital específico para esta modalidade e a seleção passou a acontecer em duas etapas: preenchimento do questionário socioeconômico – QSE pelos candidatos e entrevista realizada por uma comissão multiprofissional, com uma pontuação a ser alcançada em cada etapa, totalizando 100 pontos. O QSE era analisado pela assistente social e considerados os seguintes critérios: capacidade de preenchimento do questionário, “condições socioeconômicas”, capacidade de expressão escrita e, vivência profissional, totalizando 60 pontos. Quanto à entrevista, os parâmetros eram os seguintes: compatibilidade entre os interesses e intenções do candidato e o perfil profissional do curso escolhido; experiência do candidato em ocupações do eixo tecnológico a que pertence o curso escolhido, totalizando 40 pontos. Desde 2013, foram inseridas as cotas para deficientes e escola pública, com o recorte de renda, para acesso ao programa,

Nos editais de 2016 e 2017, os critérios analisados no questionário socioeconômico foram modificados e passaram a considerar a capacidade de interpretação dos itens do questionário, condições socioeconômicas de maior vulnerabilidade e capacidade de expressão escrita, já os critérios da entrevista foram mantidos. A partir de 2018, as pontuações dos editais foram retiradas e os critérios do questionário socioeconômico e entrevista foram unificados, considerando agora: renda familiar *per capita*; composição familiar; condições de moradia; vivência profissional e escolar; idade; tempo fora da escola e expectativas e motivações do candidato. Tais mudanças são resultado das experiências do processo seletivo, pois muitos candidatos não conseguiam interpretar as perguntas contidas no edital, tinham

dificuldade em escrever, resumidamente, suas motivações para estudar novamente, especialmente, aqueles que estavam há mais tempo fora da escola. Em razão disso, os critérios se concentraram na questão socioeconômica e na vivência profissional, soma-se a isto, a redução da demanda para os cursos do PROEJA no campus a cada ano, o que impede de realizar, minimamente, uma seleção, pois muitas vagas não estavam sendo preenchidas.

Para conhecer o desempenho no cumprimento das metas das matrículas realizadas no programa, à luz dos PDIs 2009-2013 e 2014-2018, construímos a tabela abaixo, com base nos editais publicados no período de 2010 a 2018 do PROEJA e os dados de matrículas constantes nos relatórios do DRE.

Tabela 3 – Relação de vagas ofertadas, demanda, vagas homologadas e matrículas realizadas por curso/edital

Ano/Edital	Cursos	Vagas ofertadas	Demanda	Vagas homologadas	Matrículas realizadas
2010 / nº 20 de 13/11/09	AGI	30	40	37	37
	MSI	40	39	39	30
	ALI	40	--	--	--
2011 / nº 01 de 21/01/11	AGI	40	45	40	38
	MSI	40	39	39	33
2012*	AGI	40	48	40	39
2013 / nº 01 de 07/01/13	MSI	40	42	40	40
	COM	40	38	38	38
2014 / nº 01 de 20/11/13	AGI	40	36	35	35
	MSI	40	33	33	23
2015 / nº 01 de 14/11/14	MSI	40	23	23	21
	COM	40	30	30	28
2016 / nº 01 de 24/11/15	AGI	40	37	28	28
	COM	40	36	28	28
2017 / nº 11 de 23/11/16	AGI	40	45	31	31
	MSI	40	44	31	31
	COM	40	26	26	26
2018 / nº 16 de 03/11/17	AGI	40	41	39	39
	MSI	40	40	29	29
	COM	40	27	20	20

Fonte: elaboração própria, 2022

* Não encontramos o edital de abertura do ano de 2012, apenas os dados referentes ao resultado do processo seletivo

Conforme propôs a Ação I do primeiro PDI, que trata da ampliação da oferta de ensino em todos os níveis e modalidades, com o objetivo de democratização do acesso, o campus Codó buscou expandir a quantidade de cursos e o número de vagas no PROEJA. Como vimos na tabela 1, o campus previu a criação progressiva de quatro cursos para o programa, a contar de 2009, todavia, a tabela 3 apresentou o desenvolvimento de apenas dois cursos: Técnico em MSI e Técnico em Agroindústria.

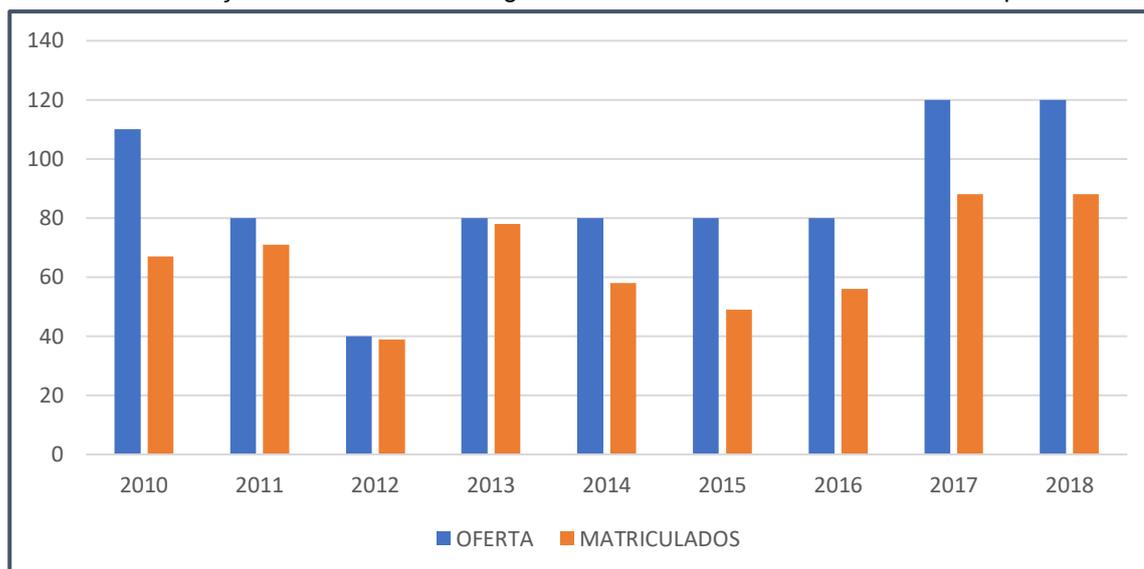
Já em relação ao número de vagas, o plano previu 30 vagas para os dois cursos a partir de 2010 até 2013, mas conseguiu ofertar 40 vagas para cada curso, portanto, acima do que havia planejado. Deste modo, podemos dizer que o campus alcançou, parcialmente, as metas esperadas, pois ainda que tenha conseguido um número de vagas maior que o proposto, alcançou apenas 50% da meta relacionada à quantidade de cursos. (PDI, 2009).

Já o PDI 2014-2018, para atender ao objetivo de ampliar a oferta de ensino gratuito e de qualidade, estabeleceu uma meta específica para a EJA: “ampliar em 60% as matrículas dos cursos técnicos de nível médio na modalidade de jovens e adultos”. Para este fim, foram previstos seis cursos no campus Codó, a partir de 2014 (Tabela 2) a tabela 3 expôs que, além dos cursos de Agroindústria e MSI já desenvolvidos, foi criado apenas o curso de Comércio no ano de 2013, com a oferta de 40 vagas, desta forma, a meta prevista não chegou a 30% (PDI, 2014). Pressupomos também que o não cumprimento do que fora previsto no PDI está relacionado à questão orçamentária pois, a partir de 2014 houve um maior investimento do governo federal para o PRONATEC³⁴, com declínio dos recursos para os IFs, impossibilitando a abertura de novos cursos.

Construímos o gráfico abaixo para melhor visualização da relação entre a oferta de vagas e matrículas iniciais no período de 2010 a 2018. É possível perceber que o número de matriculados sempre se apresentou inferior ao número de vagas disponíveis, especialmente, no primeiro ano de oferta, em 2010 e a partir de 2014.

³⁴ De forma resumida, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, no Governo Dilma Rousseff, em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Fonte: [Apresentação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://apresentacao.mec.gov.br)

Gráfico 11 – Relação entre a oferta de vagas e matrículas iniciais no PROEJA Campus Codó



Fonte: Elaboração própria, 2022

De acordo com o gráfico 11, no primeiro ano da oferta do PROEJA no campus Codó, em 2010, das 110 vagas ofertadas para os três cursos – Agroindústria, MSI e Alimentos – apenas 67 foram preenchidas, perfazendo um total de 39%. Entre os anos de 2011 e 2013, a procura dos cursos praticamente se igualava ao número de matrículas efetuadas. Entretanto, a partir de 2014, há uma diminuição gradativa de matrículas em relação à oferta de vagas, em particular, no ano de 2015, com um déficit de 38,7%, seguido de 2016, com 30%. Estes números mostram o quão desafiador é para os jovens e adultos trabalhadores estudarem e se qualificarem, uma vez que o problema não está na oferta de vagas, mas nas inúmeras questões externas e internas à escola que transversalizam as suas vidas e os impede de iniciar ou continuar os estudos. Dentre os condicionantes internos, de cunho institucional, estão a falta de atratividade dos cursos, conteúdos distantes da realidade dos alunos, dentre outros e, dentre os fatores externos, encontramos o desemprego, jornada de trabalho exaustiva, mães solas sem rede de apoio familiar, dentre outras problemáticas.

Outra informação que a tabela 3 mostrou foi que, em alguns anos, a demanda foi superior ao número de vagas ofertadas, mas quando vemos o número de matriculados, este número fica abaixo das vagas ofertadas. Por exemplo, em 2017, no curso de MSI, houve 44 inscritos para 40 vagas, mas somente 31 foram, efetivamente, matriculados. Isto pode ser explicado pelo fato de que vários candidatos que realizam a inscrição não estão dentro do perfil do programa, como menores de 18 anos que abandonaram ou reprovaram no ensino médio dito “regular” ou precisam

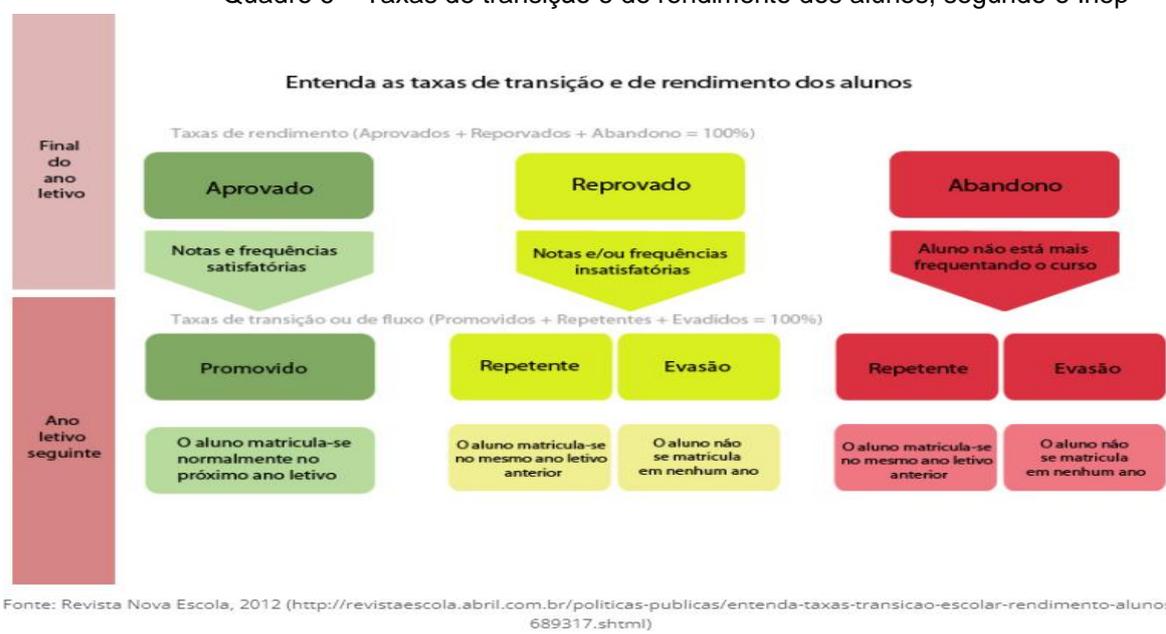
trabalhar para contribuir com a renda familiar e aqueles que já possuem o ensino médio completo e almejam um curso técnico para melhores condições de emprego.

A terminalidade do processo educacional foi o terceiro indicador construído para avaliar o desempenho do programa com qualidade, em que analisamos os critérios: o índice de alunos que concluíram os cursos e os índices de evasão, abandono e repetência dos cursos. Tais indicadores foram construídos fundamentados no documento base do PROEJA e, especificamente, nas metas estabelecidas no segundo PDI, dentre elas: “Reduzir gradualmente a evasão nos cursos técnicos e da educação superior presenciais e na modalidade a distância, de modo a atingir em cada Campus, taxas inferiores a 15%, até 2018” (PDI, 2014).

Vale lembrar que a nota técnica nº 08/2007 do INEP traz as seguintes definições: a soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono ao final de um ano letivo equivalem ao rendimento, enquanto as taxas de promoção, repetência e evasão correspondem à taxa de transição ou de fluxo entre os anos letivos consecutivos. A diferença entre abandono e evasão é que, o primeiro acontece quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, sem concluir a série que cursava, a evasão é quando o aluno não realiza a matrícula no ano seguinte para dar continuidade aos estudos, seja por abandono ou reprovação, conforme cálculo estabelecido na nota (INEP, 2007).

De forma sintética, a figura abaixo elaborada pela Revista Nova, em 2012 mostra o fluxo das taxas de transição e de rendimento:

Quadro 6 – Taxas de transição e de rendimento dos alunos, segundo o Inep



Com base nessas informações e nos relatórios e atas constantes no DRE, avaliamos os índices de alunos que concluíram, reprovaram, abandonaram ou evadiram dos cursos do PROEJA. Tais documentos eram elaborados manualmente pelos servidores, através de planilhas no Excel, com informações sobre os alunos matriculados por série e curso e situação ao final a cada ano, se aprovados, repetentes ou desistentes. Depreendemos que o fato desses registros terem sido feitos de forma manual, houve margem para falhas, por isso, eles podem não representar fidedignamente a realidade, como número exato de matrículas, reprovações ou abandonos. Tivemos um pouco de dificuldade para consolidar os dados, devido à algumas inconsistências, como alunos matriculados que não constavam em nenhuma informação de fluxo. Somente a partir de 2018, acreditamos que tais dificuldades foram superadas com a PNP, onde as informações disponibilizadas pelo campus são rapidamente identificadas.

Feitas essas ponderações, consolidamos os dados relacionados à terminalidade do processo educacional na tabela 4, adaptando-os aos critérios estabelecidos pelo Censo Escolar, onde o termo “desistente” nos documentos do DRE foi substituído por “abandono”. Destacamos ainda que não existem dados acerca da evasão escolar nos registros do departamento, mas tentamos construir tais informações na tabela 5, com base no número de alunos matriculados em cada ano letivo em relação ao número de aprovados do ano anterior.

Tabela 4 – Relação de matrículas e situação final do aluno do Campus Codó por curso, série e ano letivo – 2010 a 2018

Ano Letivo 2010					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª	MSI 2010	30	26	4	--
	AGI 2010	40	37	3	--
2ª	MSI 2009	29	23	--	1
3ª	INF 2008	25	17	--	6
TOTAL		124	103	7	7
Ano Letivo 2011					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª	MSI 2011	41*	34	4*	--
	AGI 2011	37	29	8*	--
2ª	MSI 2010	26	23	3*	--
	AGI 2010	23	19	3*	--
3ª	MSI 2009	23	23	--	--
TOTAL		150	128	18	--
Ano Letivo 2012					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª	AGI 2012	38	30	1	7
2ª	MSI 2011	30	24	1	5
	AGI 2011	29	23	1	5
3ª	MSI 2010	23	22	--	1
	AGI 2010	27*	16	1	10
TOTAL		147	115	4	28
Ano Letivo 2013					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª	MSI 2013	34	26	--	11
	COM 2013	34	27	1	6
2ª	AGI 2012	32	30	--	2
3ª	MSI 2011	23	21	--	2
	AGI 2011	24	24	--	--
TOTAL		147	128	1	21
Ano Letivo 2014					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª	MSI 2014	35*	17	2	4
	AGI 2014	23*	26	1	8
2ª	MSI 2013	26	25	--	1
	COM 2013	25	20	1	4
3ª	AGI 2012	27	26	--	1 trunc
TOTAL		136	114	4	18
Ano Letivo 2015					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª	MSI 2015	20	13	--	7

	COM 2015	28	21	1	6
2 ^a	MSI 2014	26	21	--	5
	AGI 2014	17	16	1	--
3 ^a	MSI 2013	24	23	--	1
	COM 2013	13	13	--	--
TOTAL		128	107	2	19
Ano Letivo 2016					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1 ^a	COM 2016	31	24	01	06
	AGI 2016	35	21	-	14
2 ^a	COM 2015	21	16	-	05
	MSI 2015	13	12		01
3 ^a	AGI 2014	16	16	-	-
	MSI 2014	21	20	-	01
TOTAL		137	109	01	27
Ano Letivo 2017					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1 ^a	MSI 2017	31	29	2	-
	AGI 2017	31	31	-	-
	COM 2017	26	22	--	4
2 ^a	COM 2016	24	15	4	5
	AGI 2016	21	19	1	1
3 ^a	COM 2015	16	16	--	--
	MSI 2015	12	12	--	--
TOTAL		161	144	7	10
Ano Letivo 2018					
Série	Turma	Matrículas	Situação Final do Aluno		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
1 ^a	MSI 2018	28	22	1	5
	AGI 2018	36	30	1	5
	COM 2018	32	24	3	5
2 ^a	MSI 2017	20	17	1	2
	AGI 2017	29	22	3	4
	COM 2017	19	16	1	2
3 ^a	COM 2016	15	15	--	--
	AGI 2016	19	19	--	--
TOTAL		198	165	10	23

Fonte: elaboração própria, com dados do DRE, 2022

* Há inconsistências quanto aos dados matriculados e a situação final dos alunos, onde alguns não são contabilizados, não informando a sua situação de rendimento.

Tabela 5 – Índice de reprovação, abandono e evasão por ano do Campus Codó - 2010 a 2018

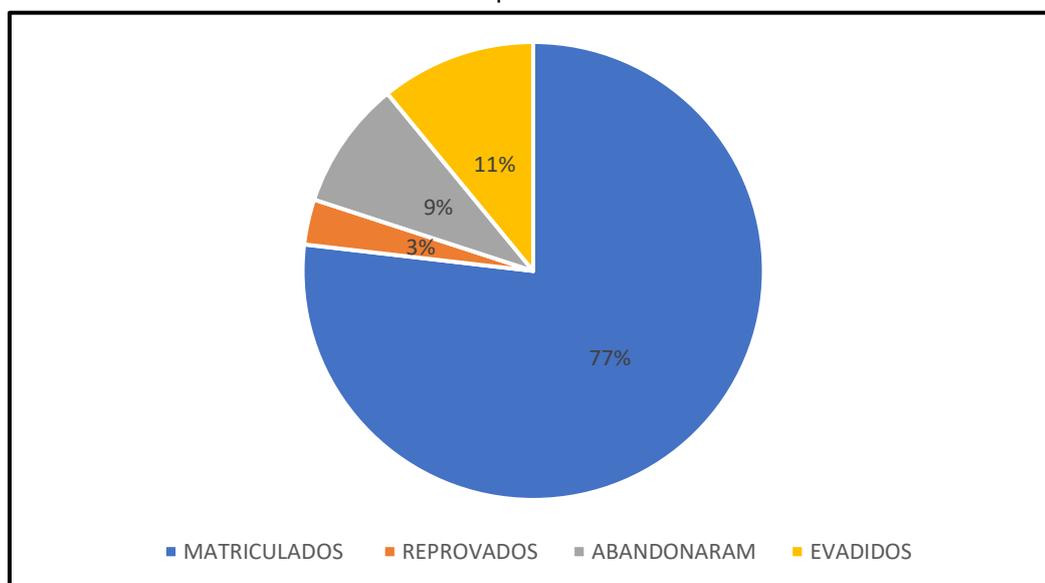
ANO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	EVASÃO
2010	7	7	--
2011	18	--	21
2012	4	28	19
2013	1	1	18
2014	4	18	22
2015	2	19	32
2016	1	27	20
2017	7	10	24
2018	10	23	28
Total	54	153	184

Fonte: elaboração própria, com dados do DRE, 2022

Baseado nas informações das tabelas 4 e 5, construímos os gráficos, a seguir, com os índices de aprovação, reprovação, abandono e evasão por ano letivo, série e curso do PROEJA.

No marco temporal de 2010 a 2018, o índice de matriculados foi de 77%, a taxa de evadidos foi de 11%, 9% daqueles que abandonaram antes de concluir o ano letivo e 3% de reprovados, como apresenta o gráfico 12:

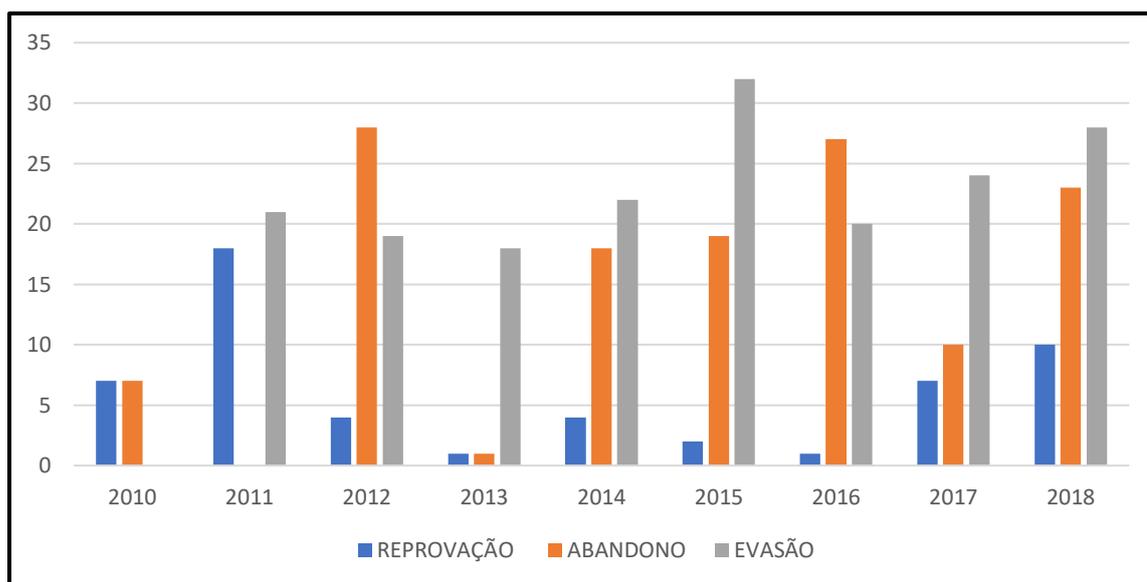
Gráfico 12 – Relação de alunos em situação de reprovação, abandono e evasão – 2010 a 2018 do Campus Codó



Fonte: elaboração própria, 2022

Quando destrinchamos os dados de reprovação, abandono e evasão por ano letivo, identificamos que os índices de evasão se mantiveram altos ao longo dos anos. Nos anos de 2016, 2012 e 2013, a taxa de abandono foi superior à evasão, com índices de 24,7%, 19% e 15%, respectivamente. Tais dados merecem atenção, pois são índices muito elevados que, somados, totalizaram 21%, taxa superior à 15% que fora estabelecido no PDI. Já a taxa de repetência é sempre menor, mas apresentou índice elevado em 2011, com 19%, conforme o gráfico 13:

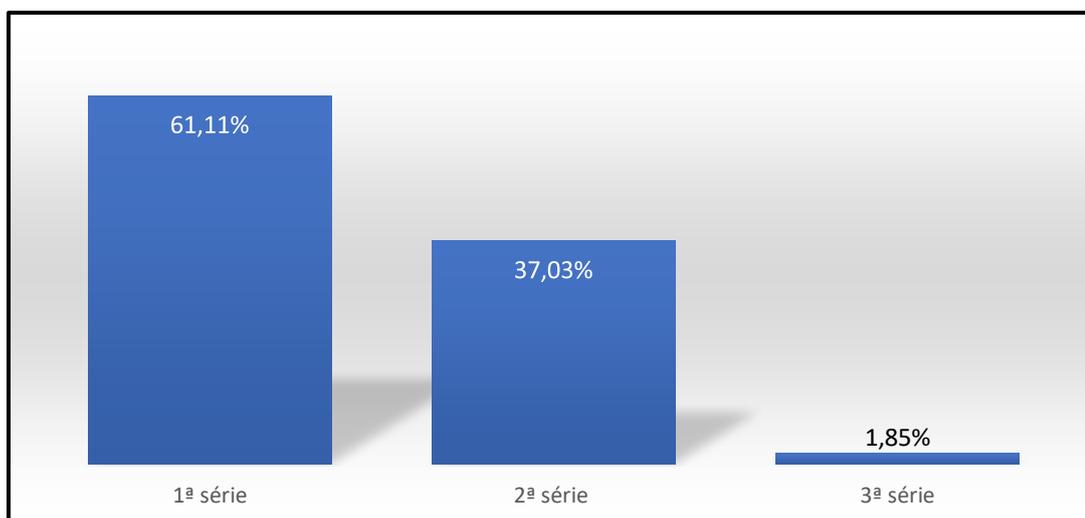
Gráfico 13 – Comparativo entre as taxas de reprovação, abandono e evasão por ano letivo do IFMA Campus Codó



Fonte: elaboração própria, 2022

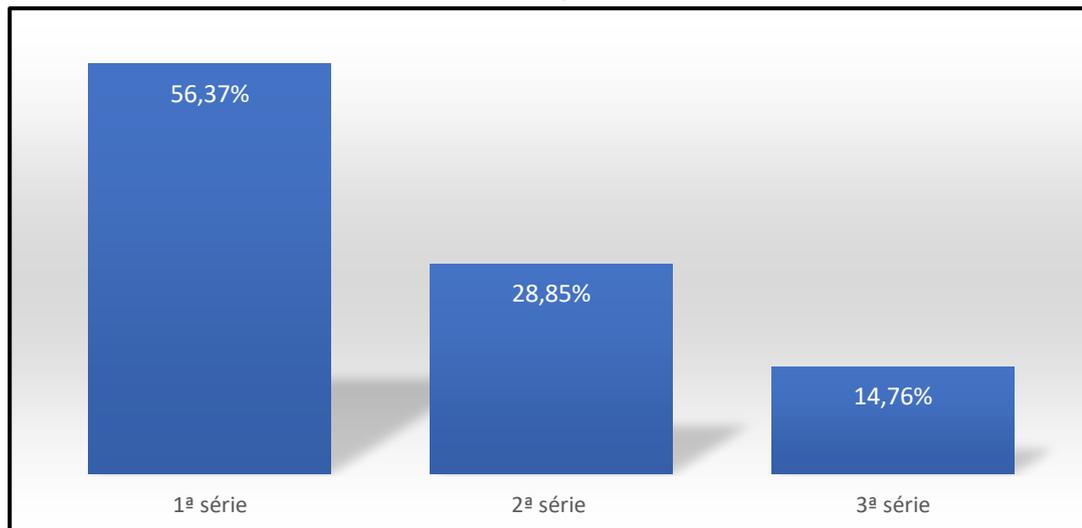
Pretendemos também conhecer as taxas de reprovação, abandono e evasão por série, como demonstrou os seguintes gráficos:

Gráfico 14 – Comparativo entre as taxas de reprovação por série entre os anos de 2010 a 2018 do Campus Codó



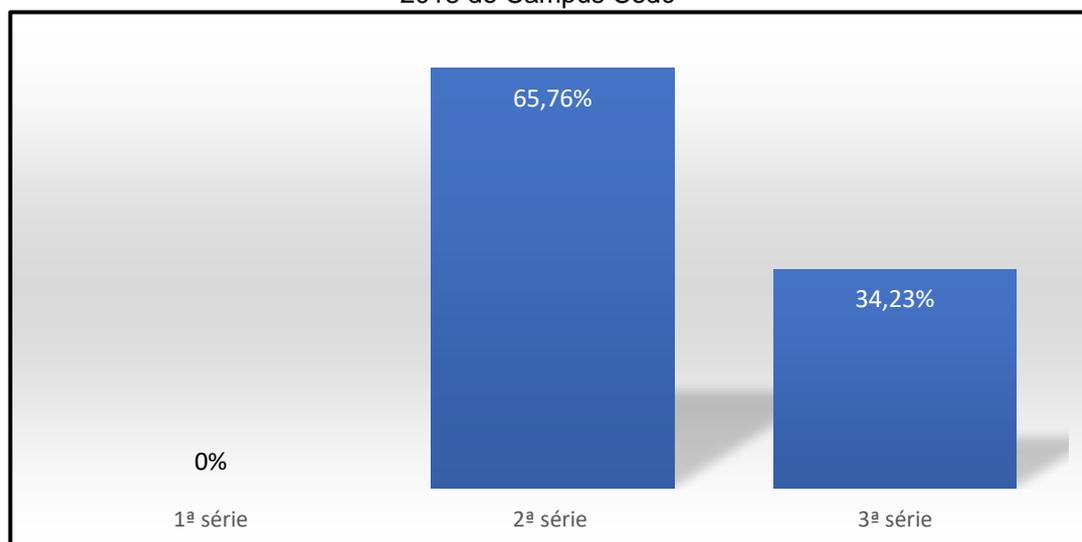
Fonte: elaboração própria, 2022

Gráfico 15 – Comparativo entre as taxas de abandono por série entre os anos de 2010 a 2018 do Campus Codó



Fonte: elaboração própria, 2022

Gráfico 16 – Comparativo entre as taxas de evasão por série entre os anos de 2010 a 2018 do Campus Codó



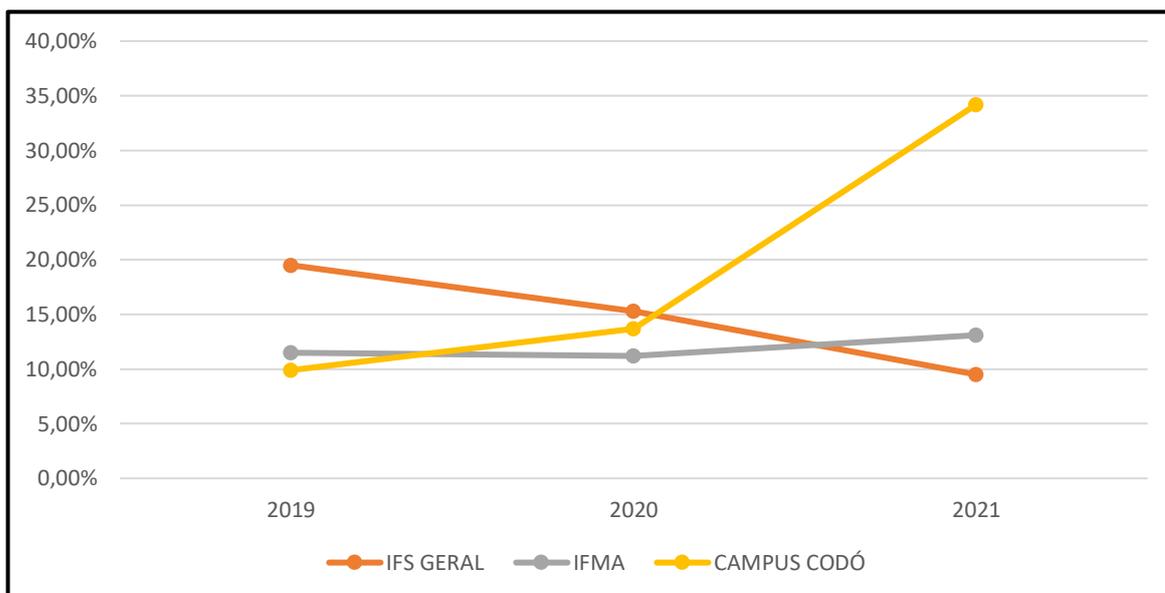
Fonte: elaboração própria, 2022

Os gráficos 14,15 e 16 revelaram que a 1ª série do PROEJA, ao longo dos anos, apresentou os maiores índices de reprovação e abandono, com 61,11% e 56,37%, de modo respectivo. Entendemos que, dentre fatores que levaram a estes altos índices ainda no primeiro ano de ingresso, está o grau de dificuldade que muitos alunos encontram ao iniciar um curso técnico integrado ao ensino médio que, para eles, é uma novidade, visto que, geralmente, quem conclui o ensino fundamental na cidade de Codó, inclusive na EJA, só estudaram disciplinas do ensino básico. Sem

contar a dificuldade dos alunos com idade de 40 anos ou mais que em 2018 representou 23% e, os que estavam há mais tempo fora da escola, que somaram 26%. Esta realidade pode explicar, também, o grande índice de evadidos na 2ª série (com 65,76%), são aqueles que finalizaram a 1ª série, mas não realizaram a matrícula na 2ª série que, dentre os motivos, também pode estar o abandono ou a reprovação.

A título de informação, no gráfico 17 trouxemos dados de evasão do PROEJA/Campus Codó, já inseridos na Plataforma Nilo Peçanha, entre os anos de 2019 e 2021, em comparação à média geral do IFMA e da média nacional dos IFs.

Gráfico 17 – Comparativo entre as taxas de evasão do Campus Codó com a média geral dos IFMA e dos IFs no Brasil, nos anos de 2019-2021



Fonte: elaboração própria, com dados da PNP, 2022.

Como vimos acima, em 2019, a evasão do PROEJA no campus Codó representou 9,5%, a média geral do IFMA foi de 11,5% e a média dos IFs nacional foi de 19,5%. O Campus Codó teve um índice abaixo das médias apresentadas. Já em 2020, ano em que foi decretada a Pandemia de Covid-19, os índices foram os seguintes: 15,3% de alunos evadidos no PROEJA Campus Codó; média geral do IFMA, 13,2% e; média dos IFs nacional, 15,3%. Em 2021, Codó apresentou alto índice de evadidos, 34,2%, ficando atrás apenas dos *campi* Imperatriz, com 41,3% e Barra do Corda com 70,6%, vale lembrar que os dados de alguns *campi* não constam na Plataforma. Quanto à média geral do IFMA foi de 13,1% e a média nacional, 9,5%.

Estes são dados alarmantes, porém, foram anos atípicos, em que as instituições tiveram suas aulas suspensas durante todo o ano letivo de 2020 e, em

2021, o IFMA retomou as aulas, remotamente, no segundo semestre, com inúmeras dificuldades, especialmente, para os alunos do PROEJA. Estes, por sua condição de extrema pobreza, em que muitos perderam sua renda, muitas vezes, não tinham o aparelho celular para acompanhar as aulas ou não tinham internet disponível, sem falar na dificuldade em utilizar as tecnologias. Por outro lado, os dados gerais do IFMA e da média nacional dos anos de 2020 e 2021 foram menores que as taxas de 2019, uma hipótese pode ter sido a não alimentação dos dados na Plataforma, a exemplo do que aconteceu com muitos *campi* do IFMA, soma-se a isto, algo maior e mais preocupante, que são os desmontes das políticas sociais na conjuntura brasileira atual, sobretudo, no atual governo, cujo financiamento para as políticas educacionais tem sofrido sucessivos cortes (PNP, 2020, 2022)

Buscamos ações institucionais voltadas para resolução da problemática da reprovação, do abandono e evasão e encontramos o Plano de Combate Institucional à Evasão/Retenção Escolar no Campus Codó, elaborado em 2015, como parte do plano institucional que incluiu mais 7 *campi*. Sua construção foi provocada por auditoria realizada pelo TCU, em 2012, que cobrou respostas do IFMA para esta questão. Desta forma, o plano tinha objetivo geral de “Combater a evasão e retenção escolar nos cursos da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior do IFMA – Campus Codó, adotando medidas de superação dos fatores que interferem na permanência e sucesso escolar”. Dentre os objetivos específicos, estavam: “Instituir uma política de acompanhamento pedagógico que busque conhecer as dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos durante a permanência na escola, bem como a busca do fortalecimento da família como parceira no processo ensino-aprendizagem; Solucionar problemas estruturais, de falta de equipamentos e de laboratórios qualificados para a realização das aulas; Monitorar os indicadores da produtividade escolar como subsídio para avaliação das ações desenvolvidas (PLANO, 2015).

O diagnóstico foi realizado entre os meses março e abril de 2015, com alunos retidos e evadidos e trouxe as seguintes informações: Quanto ao gênero, havia somente as opções masculino e feminino, com maioria formada por homens, 64,6%. No que se refere à cor/raça, as informações dos pretos/pardos/indígenas estavam inclusas na mesma porcentagem, 39,5% e possuíam “renda inferior a 1,5 salários-mínimos”, não especificando se a renda seria familiar ou *per capita* familiar.

A escolha dos cursos pelos discentes também foi um indicador construído para medir a evasão e, quando questionados se estavam no curso desejado, responderam:

Cerca de 47% não estão matriculados no curso de sua preferência, 33% foram influenciados pelos familiares ou amigos na escolha do curso, 17% já conheciam outra pessoa que fazia o curso escolhido, 17% escolheram o curso por acreditarem ter maior facilidade de acesso ao mercado de trabalho (PLANO, 2015).

Dentre os motivos de evasão relatados pelos alunos reprovados e evadidos, estavam: problemas familiares, “problemas de saúde adquiridos durante sua permanência na instituição”, “não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, “reprovação” ou iniciaram outro curso na mesma instituição. E, para cada problemática apresentada, a comissão do campus estabeleceu estratégias “internas e externas” a serem cumpridas no período de junho a dezembro de 2015, dentre elas, “revisão curricular entre os meses de junho e dezembro de 2015”. A avaliação foi citada no plano como uma das estratégias para conter o problema, prevendo a realização de “avaliação de meio termo e avaliação de resultados”, a primeira “ocorrerá semestralmente de forma a possibilitar aos gestores o monitoramento dos dados e o direcionamento de trabalhos para correção de possíveis falhas.” E a avaliação de resultados seria uma “sistematização global dos dados gerados, entrevista com os atores envolvidos nas ações e análise geral dessas informações/dados à luz de um referencial teórico” (PLANO, 2015).

Contudo, observamos que desde o diagnóstico, o Plano apresentou muitas fragilidades, tais como: precária sistematização das informações coletadas, ausência do número ou porcentagem de alunos evadidos no campus naquele ano, a ausência da amostra de alunos evadidos; ausência de dados por nível de ensino, série e modalidade, pois as informações eram unificadas, nem mesmo a técnica de coleta de dados utilizada foi especificada. Como consequência, os objetivos e ações propostas também eram frágeis e ainda que tivessem boas iniciativas, não houve ações e metas concretas nesse sentido.

Outra iniciativa institucional inédita foi a realização do V Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar e o IV Workshop Nacional de Educação Profissional e Evasão Escolar, com o apoio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. O evento aconteceu nos dias 20 e 21 de setembro de 2018, em São Luís-MA, com mais de 800 inscritos. Os

organizadores do evento foram a Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar – Rimepes e a Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior – Abapeve. O objetivo do evento era dar continuidade às discussões e compartilhar experiências concretas de combate à evasão na educação profissional e educação básica, por meio de palestras e mesas redondas. No encerramento, foi aprovada a “Carta de São Luís” que, dentre as suas reivindicações, estavam: autonomia dos IFs para construir e reformular seus planos de cursos sem a obrigatoriedade de adesão à reforma do ensino médio e à base nacional comum curricular – BNCC; valorização, manutenção e ampliação do PROEJA; fortalecimento e manutenção dos ambientes de Atendimento Educacional Especializado para garantir o direito à educação de qualidade aos alunos com deficiência e prevenir a sua evasão; retomada das discussões sobre o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, do MEC, dentre outras reivindicações (Colóquio.....,2018).

A ação mais recente para minimizar os índices de evasão, abandono e repetência foi a construção do “Plano Estratégico de Permanência e Êxito” pela Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis – PRENAE, em junho de 2021, por meio da nota técnica nº12/2021- PRENAE/REITORIA/IFMA. Seu objetivo principal é “elevar os índices de permanência e êxito dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino”, sob a explicação do IFMA “possuir índices significativos de estudantes retidos e evadidos”. A primeira orientação foi a formação das comissões locais do plano, em cada campus, após esta primeira etapa, até o presente momento, não foram desenvolvidas outras ações no campus Codó.

Acreditamos que tais iniciativas são importantes para o reconhecimento institucional do problema da evasão, da repetência e do abandono do seu alunado. Entretanto, suas ações ainda são frágeis e carecem de um planejamento consistente e efetivo para o combate à evasão, o que passa também por processos avaliativos, essenciais para conhecer as práticas institucionais e direcioná-las para ações mais efetivas.

A partir das informações empíricas trazidas neste item e analisadas à luz dos objetivos e metas estabelecidas pelo PROEJA, foi possível conhecer os seus produtos. Porém, para uma avaliação mais precisa, que diga sobre a efetividade e a

qualidade do programa que, na próxima seção iremos analisar os processos pelos quais tais produtos foram produzidos.

4.2 Eficácia processual dos meios e da metodologia de implementação do PROEJA, conforme o documento base

Para avaliar a eficácia das estratégias de implementação do PROEJA, é necessário conhecer sua metodologia, através dos seus sistemas ou subprocessos. Segundo Draibe (2001, p. 35), a eficácia de um programa é medida pela “relação entre características e ‘qualidades’ dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro.” Desta forma, um programa é considerado eficaz se sua implementação seguir os subprocessos estabelecidos, pois assim, terá resultados com mais qualidade, menor custo e menor tempo. Posto isto, a presente avaliação seguiu a metodologia adotada pela autora, para julgar a qualidade dos seguintes subprocessos do PROEJA: a dimensão gerencial e decisória; os papéis e articulação entre os implementadores; os processos de capacitação dos implementadores; os sistemas logísticos e operacionais; os sistemas de avaliação interna e monitoramento do programa e; o processo de ensino-aprendizagem do programa.

Para Arretche (2001, p.53), três indagações são fundamentais para uma boa avaliação de implementação: a primeira é se os agentes implementadores conhecem o programa; a segunda “diz respeito à *aceitação dos objetivos e regras do programa*”, isto é, se os implementadores concordam com o programa e; a terceira está relacionada

[...] às *condições institucionais para implementação de programas*, isto é, à situação na qual os implementadores, embora conhecendo e concordando com os objetivos do programa, não possam, por diversas razões – que podem variar desde impedimentos associados à capacidade fiscal e administrativa das agências implementadoras até compromissos e lealdades de ordem política -, realizar os objetivos previstos.

Partindo destas orientações, questionamos todos os entrevistados implementadores se conheciam o documento base do PROEJA, que traz a concepção, os princípios, o projeto político-pedagógico e os aspectos operacionais. Todos afirmaram que não conheciam o documento quando começaram a trabalhar

com o programa e alguns até hoje não acessaram, com exceção do entrevistado A que já havia trabalhado anteriormente com a educação de jovens e adultos e foi um dos responsáveis em articular a criação do PROEJA, no campus Codó.

Quanto aos subprocessos da implementação do programa, inicialmente, nos debruçamos sobre sistema gerencial e decisório, parte essencial da estrutura organizacional, pois ele direciona e toma decisões acerca do desenvolvimento de um programa. E, dentre os indicadores que julgamos adequados para aferir a eficácia relacionada a este subprocesso, definimos: a qualificação dos gestores, a sua capacidade de implementar decisões e o grau de centralização ou descentralização das suas ações que influenciaram positiva ou negativamente a implementação do programa. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº11/2000, o papel dos gestores é gerenciar de forma adequada, “com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA” (BRASIL, 2000b, p.43).

De acordo com Sander (2005, p. 47), somente a gestão democrática da educação, voltada para a cidadania consegue caminhar rumo à uma educação de qualidade, ao contrário da gestão produtiva, de viés econômico, voltada para o mercado. Para o autor, dentre as funções da gestão da educação de caráter democrático, estão:

a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares, até a execução, supervisão e avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos.

A execução das prerrogativas da gestão educacional exige que aqueles que assumem tais cargos, sejam qualificados para este fim. No entanto, quanto à qualificação dos gestores, via de regra, o IFMA não disponibiliza uma capacitação específica para que os servidores assumam determinados cargos de gestão, mas a escolha é feita pelo diretor geral, pautada pela confiança e afinidade do servidor indicado com a função assumida, havendo um acréscimo no salário, determinado em lei.

O entrevistado A, como já colocado, foi professor e ex-gestor do campus, na função de Diretor de Desenvolvimento Educacional – DDE, no período de 2009 a 2011. De acordo com o site da instituição, dentre as atribuições desta função, estão: “planejar, coordenar, supervisionar, controlar e avaliar a execução das atividades

referentes ao ensino, produção, pesquisa, extensão e de assistência ao educando [...]”. Na estrutura organizacional, o DDE se encontra logo abaixo do diretor-geral e não está diretamente ligado ao PROEJA, mas tem a prerrogativa de tomar decisões mais amplas referentes ao ensino que abarcam o programa (DIVISÃO, 2020).

Como já mencionado também, o entrevistado B ocupou dois cargos de gestão no campus, primeiro enquanto coordenador do PROEJA no período de 2010 a 2012 e, posteriormente, foi chefe Núcleo de Supervisão Pedagógica, entre os anos de 2012 e 2016. De acordo com o site do campus Codó, dentre as atribuições do coordenador do PROEJA, estão: coordenar e executar os programas de Educação de Jovens e Adultos Integrados à Educação Profissional; propor a criação de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e outros destinados a jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; analisar e divulgar indicadores estatísticos educacionais; planejar, coordenar e executar, em conjunto com o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, ações que visem à permanência do alunado; desempenhar outras atividades correlatas e/ou afins, dentre outras. E, dentre as prerrogativas do chefe do Núcleo de Supervisão Pedagógica, estão: acompanhar a implementação dos currículos dos cursos, desenvolver a avaliação e autoavaliação no processo pedagógico acadêmico; participar nos processos didático-pedagógicos do Campus e; colaborar com o corpo docente na organização de programa de ensino, metodologias, recursos e instrumentos de planejamento, execução e avaliação do rendimento escolar (DIVISÃO, 2020).

A capacidade de implementar decisões, o grau de centralização ou descentralizações das ações dos gestores e implementadores está diretamente relacionada ao grau de autonomia que lhes é conferida. Para Arretche (2001, p. 48), embora os implementadores busquem seguir o que está desenhado no programa, não devemos esquecer que são sujeitos carregados de intencionalidades, com referenciais que norteiam suas ações e suas práticas profissionais, “estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade, a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm, com efeito, a prerrogativa de *fazer a política*.”

O entrevistado B, ex-coordenador do PROEJA, afirmou que tinha autonomia, porém, era restrita a situações pontuais do cotidiano, onde recebia todas as demandas iniciais de alunos e professores que, na maioria das vezes, não estavam sob sua responsabilidade:

Muitas coisas a gente não resolvia porque a estrutura administrativa do IFMA não permite essa autonomia. Em várias situações, a minha função era só encaminhar pra outros departamentos [...] A coordenação ficava servindo mais como um para-raios mesmo, mas decidir só coisas bem corriqueiras, tipo questão de xerox, liberar o ônibus, essas coisas menores, as questões maiores a gente só encaminhava (INFORMAÇÃO VERBAL).

As funções exercidas pelo entrevistado B na coordenação do programa vai de encontro ao papel estratégico que o cargo exige, como o planejamento, coordenação e execução de ações que visam à permanência dos alunos. De acordo com os relatos, podemos depreender que as atividades executadas pelo entrevistado giravam em torno de questões administrativas do cotidiano escolar, portanto, havia uma grande distância entre o papel que deveria cumprir e suas ações, deixando em segundo plano as questões estratégicas de ordem pedagógica. Isto fica evidente na sua fala *“A coordenação ficava servindo mais como um para-raios mesmo, mas decidir só coisas corriqueiras”*.

A entrevistada D não estava ligada a um cargo de gestão, mas o seu papel enquanto pedagoga é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na implementação do programa, por isso também requer certo grau de autonomia para executar suas atribuições de forma estratégica. Quando perguntada se tinha autonomia nas suas ações voltadas ao PROEJA, afirmou:

[...] em termos de autonomia, nós tínhamos, mas era uma autonomia relativa [...] a gente tinha autonomia para conversar, mas não tinha autonomia para decidir e nem participar de pontos importantes como a elaboração dos planos, por exemplo, da escolha dos professores que assumiriam as turmas, organização dos horários, tudo que se relacionasse à vida do professor, não tínhamos autonomia (INFORMAÇÃO VERBAL).

A autonomia relativa que se refere a entrevistada decorre da sua não participação de atividades que demandavam decisões institucionais, como elaboração de planos de curso e questões relacionadas ao trabalho do professor e a sua autonomia, enquanto as atividades voltadas para o alunado, como orientação educacional.

Investigamos as atividades específicas do pedagogo no IFMA, mas só encontramos o Plano de Carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação do MEC que traz, de forma geral e resumida, as atribuições deste profissional. E, dentre as atividades típicas do cargo que podem ser pensadas para trabalhar com o PROEJA, estão: estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos; elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos

específicos de orientação pedagógica e educacional; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional, dentre outras. Para além do que estabelece este Plano de Carreira, o pedagogo deve estar à frente da organização do trabalho pedagógico, deve ser um ponto de apoio essencial às demais funções da escola, especialmente, para os professores, seja no planejamento das aulas, na mediação da relação aluno x professor, dentre outras atividades (PLANO, s/d)

Quando confrontamos tais competências com a fala da entrevistada, inferimos que o seu trabalho se dava de forma parcial, pois suas atividades eram restritas somente aos discentes. Esta falta de autonomia dificultou a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o pedagogo tem um papel estratégico de mediação do trabalho pedagógico junto ao professor e ao alunado.

Quanto ao segundo subprocesso da implementação – definição dos papéis e articulação entre os implementadores – buscamos conhecer o grau de colaboração ou comprometimento dos implementadores com a execução do programa. Como já exposto, os sujeitos diretamente envolvidos no processo de implementação do PROEJA são os professores, gestores e técnicos administrativos e os critérios para a escolha destes profissionais, está diretamente relacionada às suas atribuições dentro da instituição.

Quando os entrevistados foram perguntados se, em algum momento do processo de implementação do programa, participaram da concepção dos cursos, seja durante a formulação ou reformulação dos planos, todos afirmaram que não participaram, com exceção do entrevistado A, que foi um dos responsáveis pela criação dos cursos do PROEJA no campus.

Em relação ao grau de adesão pelos implementadores, os entrevistados foram perguntados se concordam com “os objetivos e regras do programa” ou se houve algum tipo de resistência ou dificuldade em trabalhar com o PROEJA. Estranhamento e receio foram as palavras da entrevistada F quando chegou ao campus para ministrar aulas no programa. Para ela, a sua diferença de idade em relação aos alunos, que eram mais velhos, poderia ser um obstáculo para impor respeito em sala de aula. *“E o fato deles terem muito mais experiência de vida, foi muito mais intimidador pra mim, mas à medida que eu fui começando a ministrar as aulas, fui entendendo que eles eram um público diferenciado, eu fui me sentindo bem mais à vontade [...]”* (INFORMAÇÃO VERBAL).

A entrevistada D percebia, implicitamente, a recusa de alguns professores em trabalhar com o programa, pois alegavam que não tinham perfil:

Era muito comum eles falarem que não tinham perfil, mas nunca diziam que não queriam porque não gostavam de ministrar aula pra esse público. Mas com a experiência, a gente percebeu que era um erro colocar alguns professores pra ministrar aulas no PROEJA, porque os alunos encontravam muita dificuldade em acompanhar as aulas, concluir uma atividade [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

O entrevistado A expôs a rejeição de alguns colegas: “[...] a gente sempre ouvia dos colegas professores que era muito difícil trabalhar com o aluno da EJA, porque não tinham bagagem, conhecimento suficiente para entender” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Isto nos remete ao lugar que, historicamente, os jovens e adultos da classe trabalhadora foram postos na política educacional, em que a discriminação com este público só atesta a falsa aparência da democratização do ensino, garantida nos marcos legais. As falas dos professores que sugerem um ensino “menos complexo” para os alunos, só reforçam o que o programa busca romper: uma educação pobre para os pobres que impacta diretamente na qualidade almejada pelo programa.

A entrevistada F também teve essa percepção em relação aos seus colegas professores, um discurso preconceituoso de alguns que, geralmente, não queriam assumir as turmas do PROEJA: *“Inclusive eu lembro que quando cheguei no campus, a professora que trabalhava a disciplina que eu assumi, o fato dela me entregar as turmas do PROEJA, pra ela foi uma sensação de alívio, isso me marcou”* (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ainda em relação à adesão dos implementadores, o entrevistado B relatou que no início do programa, a aceitação dos professores foi mais difícil, sobretudo, da área geral, para eles, trabalhar com o PROEJA era uma forma de “punição”. Ele percebeu que os professores da área técnica, embora nunca tivessem tido contato com disciplinas pedagógicas, eram menos resistentes e mais receptivos, pois não tinham experiência com a docência.

No começo, tinha professor que falava assim: *“Vocês tão me punindo, tão pegando no meu pé, vou ter que dar aula até no PROEJA.”* Já no final do período não via isso, as pessoas já tinham internalizado e já gostavam [...] Depois, até uns professores já pediam pra dar aula no PROEJA, [...] as pedagogas da época ajudaram bastante, estavam sempre conversando com os professores sobre a EJA (INFORMAÇÃO VERBAL).

Mais uma vez as falas evidenciaram o estigma que a educação de jovens e adultos sempre carregou, da ausência, da incapacidade e da falta. A insensibilidade

de muitos professores perpetua o pensamento que os alunos já chegam com aprendizagens insuficientes ao longo da vida, então, não cabe a eles modificar essa condição e se limitam à ensiná-los, de forma rasa, o conteúdo da sua disciplina que não demanda muito esforço para ambas as partes.

Esta concepção de que o aluno do PROEJA não tem capacidade para aprender, é percebida e internalizada por eles e acreditam que precisam de conteúdos “mais leves”, porque são menos capazes ou não tem mais idade para aprender, como surgiram nas falas dos egressos:

Eu percebi de umas colegas que estudaram no ensino médio em outras escolas que é diferente o conhecimento, porque quem estuda no IFMA é mais leve. Os professores pegam mais leve porque sabem que a gente já vem cansado do dia, mas você aprende o que tem que aprender, é diferente das escolas do Estado, então eu digo logo: “eu não sei o que *tu* sabe!” (EGRESSA 3).

Um ponto negativo era que alguns professores eram meio descansados, né? Algumas coisas a gente não entendia, mas eles não faziam muita questão de explicar, não sei se eles achavam que tinha coisa que não dava mesmo pra gente aprender, não sei se pela idade, o tempo que a gente passou fora da escola, não sei, alguma coisa que dá a entender, sabe? Tipo assim: ah já dei o conteúdo, já fiz minha parte (EGRESSA 5).

As deficiências de aprendizagem dos alunos não podem significar um rebaixamento do nível de ensino, como lembra Gramsci, mas o acesso à educação deve ser universal e de qualidade para todos e nunca precarizado, principalmente, para a classe trabalhadora. “Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades [...]” (NOSELLA, 2017, online).

É importante destacar que, apesar das resistências, encontramos experiências positivas de professores que nunca tinham trabalhado com a educação de jovens e adultos e se identificaram com o público, como relatou a entrevistada D:

A gente tinha gratas surpresas de professores que não queriam trabalhar no PROEJA e a gente convencia, ajudava inicialmente e depois gostavam tanto que só queriam ir pra EJA, porque adoravam as turmas, os alunos. Eles iam encontrando estratégias pra ministrar as aulas e dava certo, então a gente também não pode falar só de coisa ruim, mas teve felizes surpresas nesse acompanhamento (INFORMAÇÃO VERBAL).

Em se tratando dos subprocessos de capacitação dos implementadores, procuramos analisar a duração e qualidade dos cursos de formação continuada para os implementadores – professores, gestores e técnicos administrativos. Para isto, buscamos as informações nos PDIs de 2009-2013 e 2014-2018 e nas falas dos implementadores.

A exigência de capacitação específica para atuar no programa já estava prevista no Documento-Base do PROEJA, que reconhece esta modalidade de ensino como um campo específico de conhecimento que demanda uma formação sólida e contínua dos sujeitos implementadores. Deste modo, os profissionais que atuam na EJA “[...] precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar.” Isto exige um olhar sensível por parte da gestão em buscar essa formação e sensibilizar os profissionais a reconhecerem o esforço destes estudantes para retornar aos estudos, pois todos são “sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (BRASIL, 2007c, p.36,37).

O PDI 2009-2013, na Ação IV: Modernização Administrativa”, propôs a melhoria das condições de trabalho e dentre os objetivos específicos, previa “implantar programas de capacitação, qualificação, e avaliação de desempenho profissional, considerados meios de valorização dos servidores, de motivação e de participação nas políticas do Instituto.” No período em que este documento foi elaborado, já estavam vigentes quatro pós-graduação *lato sensu* e somente uma voltada para a educação de jovens e adultos, intitulada “Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos” (Resolução nº29/2007), ofertada para 120 alunos, dentre eles, 25 servidores do antigo CEFET-MA. Havia previsão de oferta de mais uma turma dessa mesma pós-graduação, no campus Santa Inês, com 35 vagas, para o ano de 2011, mas não obtivemos informações, no site da instituição, se foi realizada (PDI, 2009, p. 26).

Em 2013, através da Resolução nº 52/2013, foi aprovada uma Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFMA e, em 2015 o *site* da instituição noticiou a realização do Fórum PROEJA, um evento de conclusão da especialização, onde 110 formandos apresentaram seus trabalhos de conclusão do curso. Esta pós-graduação foi direcionada para profissionais que atuavam em escolas públicas da rede municipal, estadual e federal e, pelo fato de não ter sido voltada exclusivamente para o IFMA, não identificamos o quantitativo de servidores, entre professores e técnicos que participaram desta especialização (FORUM, 2015).

No PDI 2014-2018 foi apresentado um objetivo relacionado aos resultados institucionais que visava “ampliar a oferta de um ensino gratuito e de qualidade,

oferecendo cursos presenciais e na modalidade a distância, articulados com a realidade local e regional de modo a promover o desenvolvimento socioeconômico” e um dos seus indicadores era “número de profissionais qualificados em programas de formação continuada, por campus” como a meta de “implantar, até 2018, política de formação continuada em cada campus”. No documento, o campus Santa Inês indicou a oferta de 01 turma de especialização em Docência da Educação de Jovens e Adultos para o ano de 2015, e o campus São Luís – Maracanã também ofertou “especialização” em “PROEJA modalidade EAD”, em junho de 2013, mas não encontramos informações no site da instituição (PDI, 2014).

Todos os entrevistados admitiram a carência de uma capacitação específica para os profissionais atuarem no programa, pois muitos (ou quase todos) não têm experiência com esta modalidade educacional, mesmo os licenciados e os bacharéis que possuem a complementação da formação pedagógica, pois a educação de adultos, geralmente, não está inserida nos currículos e, quando está, é de forma muito incipiente. Vale ressaltar que a capacitação não é restrita aos professores, mas deve envolver técnicos e gestores. A entrevistada D, pedagoga, demonstrou essa necessidade: “[...] nós, técnicos, também precisamos de formação [...] as dúvidas que os professores tinham, a gente também tinha, a diferença é que íamos atrás pra estudar, mas é preciso engrandecer os professores que fizeram um bom trabalho” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Quando perguntados se existe ou já existiu algum tipo de formação para atuar no programa, o entrevistado A afirmou que houve uma especialização voltada para a educação de jovens e adultos, no campus Codó, em 2009, por iniciativa da gestão local, em parceria com o Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina, logo no início da criação dos cursos do PROEJA. Esta especialização acontecia uma vez por mês, aos finais de semana, no próprio campus e foi resultado da demanda dos professores, especialmente da área técnica. Porém, ele relatou que houve baixa adesão, pois, das 30 vagas ofertadas para o campus, apenas 15 foram preenchidas e nem todos participantes concluíram.

Pensando nessa falta de formação específica, considero um grande mérito que deve ser reconhecido, a direção conseguiu uma parceria com o IFPI e ofertou uma especialização em PROEJA no campus, foi a única turma fora do Piauí [...] Inclusive, eu fui coordenador operacional dessa especialização [...] O campus Codó deu todas as condições pra realização da especialização, disponibilizou transporte e alimentação pros professores formadores, data show, computador, sala de aula. Os professores formadores eram do IFPI,

muito bons e também professores contratados, tivemos até uma professora cubana que ministrou uma disciplina (INFORMAÇÃO VERBAL).

Para o ex-gestor, a despeito das dificuldades enfrentadas, como a baixa aderência dos profissionais, ele considerou essa experiência exitosa e acredita que cumpriu o objetivo de ofertar uma formação de qualidade. Para ele, esta especialização teve o mérito de possibilitar aos professores conhecerem a educação de jovens e adultos que iniciava na instituição, posto que, historicamente, era uma educação feita de forma assistemática que dependia da boa vontade dos profissionais, pois não era prioridade na agenda política dos governos anteriores.

[...] Então eu acredito que essa formação específica ofertada foi de qualidade e suficiente pra capacitar os professores. Foi muito bom, não foi excelente porque sempre tem os percalços, mas foi bem eficaz. Eu, enquanto educador, nem vislumbrava essa formação específica, porque pela minha experiência anterior na educação de adultos, é algo muito difícil de acontecer (INFORMAÇÃO VERBAL).

Os demais entrevistados relataram que não recordam de algum processo de capacitação na instituição, seja por iniciativa do campus ou no IFMA, de forma geral. O mais próximo disto foi a participação de alguns servidores em um seminário sobre o PROEJA que aconteceu no IFPI, campus Teresina, em 2011. Ressaltamos que somente o entrevistado A estava no campus no período da especialização ofertada, os demais chegaram na instituição a partir de 2010, época que houve um aumento significativo de profissionais, com a expansão dos institutos federais em todo o país. Eis alguns relatos:

Então, nesses quase 12 anos de IFMA nunca tivemos uma formação específica para a EJA, se tivesse, acho que um terço dos nossos problemas relacionados a formação docente estariam resolvidos [...] (ENTREVISTADA D).

Nunca existiu uma formação direcionada para trabalhar com a EJA, isso já foi muito colocado em reuniões, muitos professores cobravam. O que já aconteceu foram só palestras, mas não uma formação consolidada [...] Essa é uma demanda que existe ainda hoje, especialmente professores que não tiveram experiência anterior [...] Então, diante dessa ausência de formação, o que terminou acontecendo foi a autoformação, eles foram atrás, compraram livro, fizeram curso online [...] (ENTREVISTADO B).

[...] dos professores da área técnica que atuo, tem somente um licenciado, que sou eu e que teve aproximação com o PROEJA, enquanto meus colegas não tiveram e são técnicos: nutricionistas, engenheiros, químicos, industriais [...] alguns até tem licenciatura ou tem bacharel com base em licenciatura, mas não tem esse tato e acabam desenvolvendo esse tato no exercício da profissão, no serviço público (ENTREVISTADO E).

Com base nos relatos, podemos inferir que a ausência de capacitação dos implementadores representou um entrave para que professores e técnicos

desenvolvessem um trabalho com qualidade, que fosse adequado à vivência dos sujeitos da EJA, especialmente, os profissionais que nunca haviam trabalhado com este público e o fato deles ministrarem aulas nos diferentes níveis e modalidades dentro da instituição – ensino médio diurno, nível superior; pós-graduação e na EJA demonstra ainda mais a necessidade da capacitação. São públicos diversos que demandam diferentes estratégias de atuação, em especial os jovens e adultos que estão há bastante tempo fora da escola e apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Sabemos que todos os profissionais envolvidos na educação de jovens e adultos tem a obrigação de se capacitarem, mas cabe à instituição a sua oferta, pois, como afirma Meszaros (2008, p. 77), “sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados”.

Os sistemas logísticos e operacionais são imprescindíveis na execução de um programa com qualidade. Para Draibe (2001), as medidas de suficiência (recursos materiais, financeiros e tempo) e de qualidade são mais adequadas para analisar tais subprocessos, por isso elaboramos o indicador de “proporção entre a distribuição de recursos e as matrículas realizadas, qualidade da infraestrutura e material de apoio”.

Em cumprimento ao que orienta o PDI 2014-2018, qual seja, a aplicação eficiente dos recursos orçamentários para garantir a qualidade na prestação de serviços institucionais, buscamos avaliar a proporção entre a distribuição de recursos e as matrículas realizadas, qualidade da infraestrutura e material de apoio no campus Codó, voltado para o PROEJA.

A pesquisa documental nos permitiu localizar todos os relatórios de gestão do IFMA (2010 a 2021), disponíveis no site institucional, que traz de forma detalhada as ações desenvolvidas e a vinculação orçamentária, mas não nos detemos neles, pois não é o foco desta pesquisa. Contudo, consideramos relevante trazer algumas informações relacionadas ao orçamento do campus Codó, pois nos ajudam a entender algumas decisões institucionais.

Conforme já exposto no capítulo anterior, em 2011, o Campus Codó tinha o maior orçamento dos *campi* do interior (R\$ 3.421.440), atrás apenas da capital – São Luís Monte Castelo e Maracanã. De acordo com entrevistado C, o grande volume de recursos para o campus Codó está diretamente relacionado ao aumento do número de matrículas: “[...] em 2011 houve um aumento significativo de recurso, porque quando se tornou campus Codó, houve quase uma triplicação de matrículas de 2009 para 2011, saímos de um patamar de 400 alunos e fomos pra 1000” (INFORMAÇÃO

VERBAL). Esta fala nos remete ao que está disposto no Decreto nº7.313/10, onde um dos critérios para que os *campi* recebessem recursos do MEC era o número de matrículas em todas as modalidades.

Em relação às despesas gerais, questionamos como funcionava o repasse dos recursos financeiros para o PROEJA. O entrevistado C assegurou que o recurso advindo do MEC não apresenta divisão específica por modalidade, apenas por nível de ensino, se graduação ou educação básica, os relatórios de gestão analisados comprovaram esta informação. Acrescenta-se a isto, a disponibilidade de toda estrutura física e recursos humanos para todos os níveis e modalidades de ensino, como biblioteca, salas de aula, laboratórios, refeitório, etc. Entretanto, a gestão local tem autonomia para direcionar uma fatia do recurso no atendimento de diferentes demandas, como a garantia do transporte gratuito aos alunos do PROEJA que precisam do deslocamento diário do ônibus institucional, gerando uma despesa específica.

Agora, contabilmente, a gente não tem como mensurar os gastos com o PROEJA aqui no campus, mas afirmo que é bem superior ao que recebemos, porque tem mão de obra, gasto com motorista, combustível, manutenção dos veículos, alimentação [...] agora a gente peca pelo suporte que é dado, nem tanto pelo aspecto social, mas pela formação educacional [...] o certo é que dentro do nosso campus há um investimento orçamentário alto nos nossos cursos do PROEJA e paralelo a isso, temos uma alta taxa de evasão (INFORMAÇÃO VERBAL).

Quanto aos recursos para atender a Política de Assistência Estudantil, inicialmente, em 2010, era ofertada aos alunos do programa a Bolsa PROEJA, um recurso advindo diretamente do MEC. A partir de 2011, o IFMA assumiu essa obrigatoriedade e passou a destinar uma parte da rubrica da assistência estudantil do campus para esta bolsa que, apesar dos cortes orçamentários aos IFs pelo Governo Federal, o PROEJA não foi afetado:

Eu lembro que em 2014, o recurso era muito engessado e você não podia fazer outra coisa senão aquilo. Nós chegamos a receber mais de 10 milhões de reais, mas de 2015 cá teve esse declínio. Hoje, a gente pode dizer que tá trabalhando com orçamento de 2011, 2012 [...] E as políticas governamentais impactam diretamente nos institutos e, embora tenha tido esses cortes, os cursos do PROEJA foram os únicos que não foram afetados, pois do orçamento que a gente recebe pro PROEJA. As bolsas estão sempre garantidas. Uma coisa que é própria de Codó, não sei como funciona em outros campi, além da bolsa tem o transporte e a alimentação noturna, que iniciou em 2010 e permanece até hoje (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esta fala demonstra o olhar da instituição para a condição socioeconômica dos discentes, pois esta é uma problemática que afeta significativamente a permanência dos alunos. Os dados sociodemográficos apresentados na seção

anterior confirmam a situação de pobreza e extrema pobreza de grande parte da população de Codó/MA.

A existência de sistema de monitoramento e avaliação interna é essencial para regular e administrar conflitos gerados em torno da implementação. De acordo com Draibe (2001, p.33), “mesmo que não se faça de modo explícito, a implementação dos programas tende a ser monitorada ou supervisionada pelos seus gerentes, sobretudo nos seus estágios iniciais. Já as avaliações internas tendem a ser mais raras, restringindo-se, em geral, a examinar os registros administrativos ou coletar opiniões dos agentes implementadores”.

É oportuno destacar que o monitoramento e avaliação não são sinônimos, embora estejam relacionados. Para Silva (2013, p.77,45), o monitoramento é uma atividade interna realizada durante a execução do programa, “é um exame contínuo efetuado, em todos os níveis hierárquicos, pela administração do programa, para verificar como estão sendo executadas as atividades”, para “cumprimento de calendário de trabalho, repasse de insumos, registro, medição, processamento e avaliação de informações, objetivando a execução eficiente do programa”. Já a avaliação tem o papel de julgar “os resultados ou impactos do programa a partir de critérios preestabelecidos” e pode ser subsidiada pelo monitoramento

No que se refere a este subprocesso, todos os entrevistados relataram a inexistência de ações sistematizadas e regulares de avaliação interna e monitoramento. Quando questionados como as demandas dos docentes e discentes eram tratadas, todos destacaram apenas avaliações pontuais, com pouca profundidade, nada específico para o PROEJA. Os conselhos de classe³⁵ foram citados como exemplo de avaliações, todavia, no campus eles tendem a avaliar somente o fluxo escolar a cada semestre, se o aluno será aprovado ou não, com a participação dos professores, pedagogos, psicólogo, assistente social e outros profissionais do campus. Desta forma, limitam-se a avaliar, de forma superficial, um indicador de desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

O que a gente tinha era uma avaliação dos indicadores de forma geral, como evasão, aprovação e as falas dos professores nos encontros pedagógicos e

³⁵ Conselho de Classe é a instância colegiada presente na estrutura organizacional da escola responsável pelos processos avaliativos. Como tal exerce funções consultiva e deliberativa possibilitando assim a avaliação do educando, do processo ensino-aprendizagem e da prática docente. [...] Reúnem-se a direção da escola, coordenação pedagógica, os professores das disciplinas que compõem o currículo e nos casos onde há conselho participativo, alunos e familiares também participam da análise do desempenho dos alunos de cada turma e série Fonte <https://www.infoescola.com/educacao/conselho-de-classe/>

dos alunos nas salas de aula, foi assim que a gente mudou o curso Técnico em Informática *pro* Técnico em MSI. Foi através dessas escutas também que vimos a necessidade de ofertar refeição à noite pros alunos do PROEJA, não foi o campus que pensou antecipadamente de forma organizada. Outra questão também era o horário de funcionamento noturno, com a flexibilização dos primeiros horários de aula, porque muitos chegavam atrasado porque vinham direto do trabalho e precisavam de um lanche reforçado pra ter condições de assistir aula, mas não existia um sistema de avaliação regular (ENTREVISTADO A)

Em termos de avaliar todo esse processo, não existe. Inclusive eu diria até mais, desconheço o campus que faz esse tipo de avaliação dentro do IFMA. O PROEJA é uma obrigatoriedade ofertar, muitos *campi* têm resistência e abre-se de qualquer jeito, então não se avalia, nunca foi avaliado, que eu tenha conhecimento, não (ENTREVISTADA D)

O entrevistado A apontou que algumas decisões tomadas pela gestão em relação ao programa, se deram a partir de “escutas” de professores e alunos, a exemplo da oferta de alimentação e transporte gratuitos e da flexibilização dos primeiros horários de aula. A mudança do curso técnico em Informática para o curso técnico em MSI também foi resultado dessas escutas, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos em acompanhar algumas disciplinas mais “complexas”, esta era uma reclamação constante dos professores.

O diretor da época era muito afinado com essa questão educacional de jovens e adultos, [...] e o PROEJA teve esse chamamento pra gente abrir essa nova frente educacional, até porque tínhamos financiamento. [...] A escolha é porque já tínhamos profissionais e era possível que as aulas acontecessem no turno noturno. Depois mudamos o curso Técnico de Informática pra Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, a partir da fala dos professores e da dificuldade dos próprios alunos em algumas disciplinas, como lógica de programação. O discurso era que os alunos não teriam conhecimentos necessários pra entender essas disciplinas mais “complexas” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Podemos dizer que tais ações, colocadas pelo Entrevistado A, fazem parte do monitoramento do programa, porém, de forma assistemática e quando provocadas. De forma geral, as falas dos entrevistados confirmaram a inexistência da cultura de avaliação e monitoramento das ações no ensino básico, em todas as suas dimensões, administrativas ou relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no campus Codó. A ausência deste processo sistemático, fundamental na execução de políticas e programas, dificulta o conhecimento dos impactos do programa para seu público e para a região onde se desenvolve, além de inviabilizar o planejamento das ações, a tomada de decisões e as possíveis correções dos rumos da sua implementação.

Já em relação ao subprocesso de ensino-aprendizagem, o principal indicador que estabelecemos para julgar a eficácia do programa foi a “duração e qualidade dos cursos ofertados”, buscamos avaliar a adequação do conteúdo à

realidade local; o currículo desenvolvido no programa; a elaboração de materiais didáticos; as condições de desempenho escolar dos alunos dentro da realidade educativa e; a avaliação dos processos educacionais pelos usuários.

No que concerne à escolha dos cursos e sua relação com a realidade local, uma das finalidades dos Institutos Federais, de acordo com a Lei nº11892/08, é “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Os PDIs corroboram com a lei, ao orientar que os cursos devem estar em consonância com a realidade socioproductiva local. Neste sentido, foi perguntado aos entrevistados, se a escolha dos cursos do PROEJA foi adequada à realidade local.

O entrevistado A relatou que, dos quatro cursos previstos pelo PDI, a oferta de apenas dois deles se configurou como uma espécie de aproveitamento da estrutura e recursos humanos que já existiam no ensino médio diurno, pois não havia profissionais suficientes e estrutura física para as demais áreas. Quando questionado se os cursos haviam sido pensados com base na realidade de Codó, ele afirmou: “[...] *na teoria, a partir dos arranjos produtivos locais, mas na prática tem que ter os recursos humanos e a infraestrutura. Fizemos algumas visitas na comunidade, mas não de forma sistemática [...]*” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Segundo o entrevistado B, o curso técnico em Comércio, ofertado a partir de 2013 apenas na modalidade de educação de jovens e adultos, surgiu com um olhar mais atento para a comunidade. Porém, este também buscou adaptar-se à estrutura que a instituição dispunha naquele momento, especialmente, de professores da área técnica e por ser um curso que não demandava espaços físicos especializados, como laboratórios.

Eu lembro que na época, a gente fez uma lista fechada com sugestão de uns cinco cursos, dentre eles o: técnico em comércio, secretariado, auxiliar administrativo, segurança do trabalho. Quando fomos divulgar nas escolas de ensino fundamental da EJA, levamos uma ficha e pedimos pros alunos preencherem. O curso de Técnico em Comércio nem foi o mais votado, ficou em segundo lugar, o primeiro foi o curso de auxiliar administrativo e terceiro foi o curso de segurança do trabalho, mas aí devido à questão de não termos professores da área, optamos pelo curso de comércio que era o que tínhamos de corpo docente naquele momento (INFORMAÇÃO VERBAL).

O relato mostrou que para a implantação do curso de Técnico em Comércio houve uma consulta pública com a comunidade e, diante das opções apresentadas à

comunidade, ele não foi o mais votado, ficou em segundo lugar, mas era o curso que tinha as condições mínimas para ser desenvolvido naquele momento.

O entrevistado E acredita que os cursos são adequados à realidade do município e cita o curso técnico em Agroindústria:

Sim [...] boa parte do público que tá entrando nesse curso já tem experiência de vida em algum segmento que tem relação com o curso de agroindústria e, na maioria das vezes, ele quer saber ou melhorar algo que já faz, aperfeiçoar algo que possui [...] Nos últimos cinco anos a gente tá percebendo uma mudança no perfil dos discentes, alunos que já fizeram o ensino médio regular na “idade certa”, digamos assim, outros com 40 ou 50 anos de idade, que retornaram à instituição com um único interesse: fazer um curso na área técnica, justo aquelas que tem maiores dificuldades. Também tem gente que escolheu o curso de agroindústria por achar que é fácil, ouço alguns dizerem: “Ah porque eu gosto de cozinhar” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Para ele, aproximação das disciplinas do curso com a vivência dos alunos, o faz entender que o curso de AGI faz sentido naquela realidade. Esta é a finalidade da EJA, promover o aprendizado a partir das experiências dos alunos, direcionando-os para adquirirem novos aprendizados e ressignificarem aqueles desenvolvidos no senso comum.

Já para a entrevistada D, os cursos não são adequados e isso gera alguns problemas. Para ela, até os nomes dos cursos deveriam ser bem pensados para se tornarem mais atrativos para o público e exemplifica o curso técnico em Agroindústria, com uma carga horária extensa, poderia ser substituído por um curso mais específico, como o técnico em Panificação. De fato, enquanto o curso de Agroindústria no turno integral deve cumprir 3.405 horas, durante 200 dias letivos e aproximadamente 8 horas diárias, o mesmo curso, na modalidade EJA, possui carga horária de 3.280 horas, 125 horas a menos, a ser desenvolvida nos 200 dias letivos, em apenas 4 horas diárias, o que torna inviável o seu cumprimento com a qualidade que pretende o programa.

Outro problema relatado pela entrevistada, era a falta de professores do curso técnico de MSI, somada à ausência de lugares para estágio curricular na cidade, em que o campus acabava absorvendo toda a demanda.

[...] o técnico em agroindústria, a partir de 2014, a gente percebeu que não tínhamos mais tanto aluno pra ocupar essas vagas da EJA. O MSI era outro problema, tínhamos pouquíssimos profissionais, não tínhamos laboratório específico para o curso, dificuldade para inseri-los em estágios curriculares e eles acabavam estagiando de qualquer jeito, dentro da própria escola que não tinha como abarcar uma turma inteira de 40 alunos. [...] O curso técnico em Comércio não houve uma grande procura, embora uma cidade com muitos comércios, as pessoas não queriam porque achavam que iriam trabalhar só no atendimento ao público e não entendia a amplitude do curso. [...] entra a questão da falta de professores da área, é um problema, pois não

há um estudo da realidade daquele local. Eu entendo a preocupação de não querer deixar a identidade do campus, mas eu penso que não impede de dar uma olhada no catálogo de cursos e criar outros cursos que sejam mais atrativos pros jovens e pra EJA, então tem que usar o corpo técnico que tem, mas isso dá trabalho e ninguém quer sair da zona de conforto (INFORMAÇÃO VERBAL).

A falta de instituições na cidade para absorver os alunos para estágio curricular é um ponto preocupante que precisa ser avaliado, pois isto pode significar ausência de postos de trabalhos para os egressos. Nestes quase 12 anos de IFMA, desconhecemos qualquer consulta pública à comunidade para saber se os cursos, efetivamente, ainda suprem a demanda local.

Os egressos também dialogaram sobre a oferta dos cursos e a não adequação à realidade local. Eis o relato da egressa 6:

Realmente, os cursos não são adequados, eu não entrei de cabeça pra investir em alguma coisa porque eu já percebi que essa área de comércio não é valorizada. Não precisa ter formação pra abrir um negócio ou trabalhar na área. Tem muita coisa que abre aqui em Codó e muitos logo fecham a porta, porque não contratam o Técnico em Comércio, que envolve tudo, desde a organização financeira até o atendimento ao consumidor, as vezes não é nem falta do capital de giro (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esta é uma dificuldade apontada, a desvalorização do profissional técnico em Comércio. Segundo os relatos, existem muitos comércios de pequeno e médio porte na cidade que, geralmente, contratam pessoas conhecidas, de confiança ou que apresentam uma boa desenvoltura na entrevista de emprego e, necessariamente, não precisam ter um diploma.

O outro indicador avaliado na nossa pesquisa para conhecer a eficácia do programa foi a adequação dos currículos dos cursos à modalidade de educação de jovens e adultos, lembrando que eles devem considerar as especificidades das diferentes gerações presentes em sala de aula, com suas experiências, histórias e saberes produzidos nos espaços extraescolares. De acordo com a Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio se aplicam à modalidade de educação de jovens e adultos, mas devem ser considerados “[...] os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]” (BRASIL, 2000b).

Conforme o documento-base do PROEJA, o currículo deve ser contextualizado à realidade dos educandos, buscando superar a rigidez dos modelos

tradicionais, “a organização curricular não está dada a priori. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa” (BRASIL, 2007c, p. 48).

Na realidade institucional, há um silenciamento acerca da construção coletiva do currículo do PROEJA. Para o entrevistado E, os interesses da comunidade não são considerados, para ele e o problema está naqueles que pensaram a criação dos cursos, pois eram docentes sem formação e experiência na EJA, como relatou:

São docentes, na maioria deles, nunca deram aula pra jovens e adultos, nunca tiveram formação no nível de graduação com disciplinas voltadas para jovens e adultos e, se tiveram, nunca prestarem atenção nesse tipo de formação e como tiveram a possibilidade de construir o currículo, fizeram da forma que era mais fácil pra eles. Então, ter esse tipo de pessoas sem nenhum tipo de formação mínima pedagógica básica pra planejar e botar no currículo que leva em consideração os possíveis interesses da comunidade de jovens e adultos, em termos de formação profissional e humana, nunca vai pensar um currículo que seja adequado pra esse público, não importa que titulações você tenha, quantos artigos você tenha publicado, o currículo nunca vai caber porque as pessoas não entendem essas demandas, as dificuldades estão acima dos interesses ou das necessidades dos alunos (INFORMAÇÃO VERBAL).

De forma correlacionada com a ausência de um currículo específico na EJA, a defasagem dos planos foi bastante destacada pelos entrevistados. Para eles, a reformulação do currículo nos planos dos cursos do programa é uma tarefa urgente, pois foram elaborados em 2013 e até hoje não foram atualizados. Houve iniciativas para sua reformulação, com a composição de comissões em 2017, mas sem avanços.

Dentre as sugestões colocadas pelos entrevistados para melhor adequação dos currículos, estão: a sua adequação à realidade dos alunos, autonomia dos professores em sugerir carga horária e o conteúdo programático, adaptação da grade curricular ao horário noturno, dentre outros, como vemos abaixo:

Eu vejo duas coisas: primeiro essa questão de plano de curso precisa realmente passar por reformulações, seja de dois em dois, ou três em três anos. Eles estão aí há muito tempo e nunca foram reformulados, não porque o anterior não é bom, mas porque já mudou muita coisa e sempre precisa ser revisto constantemente pra tornar mais realista. Então, deve ser feito a partir da realidade dos professores, em que eles possam sugerir carga horária, conteúdo programático, já que muitos reclamam de disciplinas muito extensas ou muito enxutas. São demandas que precisam constantemente passar por revisões, por outro lado, a gente vê que alguns professores não fazem uso da própria autonomia e ficam muito presos no conteúdo programático, eles não precisam trabalhar aquilo irrestritamente, eles podem mudar, ampliar ou diminuir um pouco do que tá ali. A ideia da ementa é um norte, porque uma disciplina pode dá vários enfoques, mas a necessidade de reformulação é real, os nossos planos do PROEJA são de 2011, há 10 anos, então muita coisa já mudou, essa é uma deficiência (ENTREVISTADO B).

Os planos de curso eram "enxugados", porque dentro do conteúdo faziam uma seleção do que seria mais fácil pro educando do PROEJA aprender, isso

na fala dos professores, por isso deveria ser mais reduzido. Lembro da fala de professores reducionistas, mas também de professores que colocavam a necessidade de trabalhar a partir da realidade dos alunos, que era preciso ter sensibilidade pra compreender os tempos de aprendizagem, sem coitadismos ou baixar o nível e também a necessidade de gerar renda. Dentro dessas duas falas dicotômicas, a que teria que enxugar era mais forte (ENTREVISTADO A).

A gente vê uma adaptação de ementas, por exemplo, se vai fazer a ementa do PROEJA como base, enxuga essa ementa. Então você faz uma seleção de conteúdos, mas não há esse olhar voltado para esse público, é muito no sentido de reduzir, porque acaba caindo naquele olhar preconceituoso mesmo, que esse aluno é menos capaz, que o tempo de aula é menor, que ele não vai aprender, que ele tem uma série de limitações (ENTREVISTADA F).

O currículo foi, reiteradamente, citado enquanto um ponto de estrangulamento que impede a eficácia na execução do programa, isto implica diretamente na qualidade da formação. Os modelos curriculares enrijecidos construídos há quase dez anos, a desarticulação das ementas das disciplinas que não foram pensadas coletivamente, com os diferentes sujeitos – professores, pedagogos, coordenadores, alunos e comunidade, são questões postas que carecem de resolutividade, como apontou a entrevistada F:

[...] é muito tentativa e erro e eu acho isso muito prejudicial. O professor se depara com aquela situação, o que aconteceu comigo, eu não tinha experiência, não tinha formação e me deparei com a sala de aula, me vi diante do desafio e fui fazendo mesmo essa coisa da tentativa e erro, foi a minha leitura de tentar entender o mundo deles e aplicar uma metodologia, mas havia muita dificuldade. Então, por mais que me esforçasse pra me aproximar deles, não era o método mais adequado e o retorno de aprendizagem desses alunos era muito pouco, porque faltava principalmente o material didático especializado pra esse público. Havia muita dificuldade, principalmente, em encaixar o mundo do trabalho com as disciplinas da formação geral, então foi muito tentativa e erro mesmo, não havia uma metodologia organizada, isso na minha experiência particular, não sei se estende a outras disciplinas (INFORMAÇÃO VERBAL).

As condições de trabalho do professor têm relação direta com o currículo e as metodologias de ensino, como mostrou o relato acima. Não há suporte para ofertar uma educação com qualidade, desta forma, as aulas são desenvolvidas com base na “tentativa e erro”. Há uma enorme distância entre a realidade concreta e o que orienta o programa, o que percebemos é um esforço individual de cada professor para trabalhar, dentro das suas possibilidades, a ementa curricular que lhe foi apresentada, nos 200 dias letivos e nas 4 horas que lhes são disponibilizadas durante a semana.

De acordo com o PDI 2014-2018, a metodologia desenvolvida para o PROEJA, “deve adequar-se às características desses ‘sujeitos das aprendizagens’, compreendendo e favorecendo as suas lógicas de aprendizagens”. Elas devem ser

dinâmicas, valorizando os saberes já adquiridos pelos alunos, nos espaços não formais de educação. Ela também está atrelada às condições materiais, como o material didático específico para o programa, que inexistia na realidade do IFMA (PLANO, 2014, p. 48).

A entrevistada F expôs a vontade de construir o material didático para as suas disciplinas no PROEJA, mas esbarra em outras questões, como carga horária excessiva que a impede de destinar um tempo para elaboração desse material.

Não tinha, mas no meu caso, por exemplo, até havia da minha parte um interesse, uma curiosidade em produzir esse material didático, porque é uma área muito carente, mas a gente acaba esbarrando em outras questões, numa carga horária excessiva, uma rotina de trabalho que acaba nos sobrecarregando. E a construção de material didático envolve muita pesquisa, é muito trabalhoso, porque é um trabalho autoral, então, infelizmente foi uma coisa que ficou só no campo do desejo mesmo, mas que eu ainda não abandonei (ENTREVISTADA F)

Os demais entrevistados também expuseram a dificuldade em ministrar aulas sem um material específico que os direcionassem. Os professores da área geral utilizavam os livros-base do ensino médio diurno e adaptavam alguns conteúdos, já os professores da área técnica tinham que elaborar um material próprio, como apostilas. Eis os relatos:

[...] a gente só tem livros *pras* matérias básicas, mas as disciplinas das áreas técnicas, todos tinham que montar o material e aí alguns fazem apostila, outros fazem só os slides pra ir trabalhando. Os professores das áreas comuns se baseiam no livro destinado aos alunos do ensino médio regular, mas não seguem uma ordem como está no livro, naquela sequência, mas trabalham de forma bem mais resumida, até porque não dá tempo (ENTREVISTADO B)

[...] o que fazíamos era dar os livros do ensino diurno que sobravam ou não estavam mais usando pra esses alunos, eram livros de química, biologia, matemática, sociologia, mas nem sempre dava pra todos, então, às vezes eles dividiam livros, isso do ensino geral (ENTREVISTADA D).

Além da falta de livros didáticos específicos, os professores entrevistados também destacaram a dificuldade em ministrar as aulas práticas para as disciplinas que exigiam insumos, como vemos no relato abaixo:

Então as demandas dos professores são justas, eles reclamam bastante da falta de insumos *pras* aulas prática, porque se eles tão reclamando é porque estão querendo trabalhar e isso é muito positivo. Essas reclamações eu vejo com bons olhos, por que se o professor de agroindústria vai ministrar aula sobre leite e não tem o leite? Isso já aconteceu e ainda acontece muito e aí eles vão utilizando diversas estratégias pra realizar as aulas práticas, como comprar o insumo ou pedem pros alunos levarem material, como na aula de panificação, onde o professor fazia a lista de materiais pra fazer uma pizza, por exemplo, onde cada aluno levava um material e ao final da aula todos comiam a pizza. Isto não é o correto, porque é a instituição que tem a obrigação de ofertar, mas diante dessa situação de escassez foi uma forma

que alguns professores encontraram e os alunos gostavam, eles gostam muito de aula prática (ENTREVISTADO B)

Os relatos mostraram o esforço dos professores em criar “estratégias” para suprir as deficiências do programa e não comprometer o aprendizado dos alunos, como a compra de insumos para as aulas práticas. Tudo isto vai na contramão da proposta do PROEJA, qual seja, promover a elevação da escolaridade atrelada à uma formação profissional de qualidade, visto que os profissionais não conseguem atuar com base nas dimensões sociais, culturais e cognitivas dos alunos.

A estrutura do espaço físico e de recursos humanos também é um indicador que influencia no processo de ensino-aprendizagem, quanto a este aspecto, todos os entrevistados declararam que grande parte do espaço para desenvolvimento do programa é adequado, como as salas de aulas com ar-condicionado adequado, cadeiras confortáveis, biblioteca acessível, alto nível de formação dos professores, pois são os mesmos que ministram aulas no ensino médio do turno diurno e no ensino superior. Já em relação às aulas práticas as dificuldades são maiores, pois existe um único laboratório multidisciplinar que atende as disciplinas práticas de todos os cursos e não está em condições adequadas de trabalho, como relatou o entrevistado:

A infraestrutura laboratorial para as aulas práticas não é adequada. Em todos os sentidos os pontos se contraditam, se você tá falando de todos os parâmetros de qualidade necessários de um estabelecimento para garantir que o alimento que você está produzindo seja seguro, até mesmo na cozinha da sua casa e aí você os coloca em um laboratório, que nem o extintor de incêndio tem ou que tá caindo reboco ou tem cupim ou tá sujo com poeira, ou tem equipamentos enferrujados [...] Você diz uma coisa na teoria e vai pra prática é totalmente diferente (ENTREVISTADO E).

A adesão dos alunos ao programa é outro indicador que contribui para o êxito na implementação do programa. Quando os egressos foram questionados acerca da adesão aos cursos, a maioria relatou que, inicialmente, não era o curso técnico pretendido, porém, se identificarem depois de conhecer as disciplinas:

Graças a Deus consegui entrar no curso de Comércio, não queria, eu queria Informática, mexer em computador, mas quando eu cheguei lá eu gostei, me identifiquei, que nem agora que consegui entrar no curso superior de Tecnologia de Alimentos (EGRESSA 1).

O curso que eu entrei era o que eu queria mesmo, porque era minha área, sempre trabalhei com esse tipo de vendas, eu achei que ia estudar outras coisas, mas acabamos vendo coisas que eu nem imaginei que a gente ia estudar (EGRESSA 6).

Para o entrevistado E, professor da área técnica, há um desinteresse dos alunos, especialmente, do público mais jovem, com idade entre 18 e 30 anos, para

estes o motivo que os faz permanecer são os auxílios estudantis. Enquanto os alunos com mais idade, ele percebe o interesse em aprender os conteúdos.

[...] porque não importa quão bom, quão integrador, quão maleável você seja, aí o indivíduo te questiona assim: o que isso vai servir na minha vida? infelizmente é um dos questionamentos que se recebe. Mas não vou generalizar, porque esse tipo de problemática tá justamente atrelada à faixa etária de jovens e adultos de 18 a 25 anos, 30 anos e aí vê essa mudança de perfil nos indivíduos a partir dessa idade, que já tem o interesse maior. Porque, pra alguns deles, olham a formação da agroindústria, a formação específica como a fonte de alternativa de trabalho, porque temos alunos diaristas, empregadas domésticas, trabalhadores da feira, mas no final de semana faz um pão, faz um doce e aí já é uma alternativa ao seu trabalho e com esse tipo de perfil que você adapta a forma de lidar (INFORMAÇÃO VERBAL).

A entrevistada D acredita que a adesão influencia no desempenho escolar dos alunos e, apesar das dificuldades, no geral, eles tinham interesse em frequentar as aulas. Para muitos, voltar a estudar era um sonho, sobretudo, para aqueles de maior idade e estavam há mais tempo fora da escola:

Eu percebo que havia adesão, eu lembro muito bem que pra muitos alunos, concluir o curso era uma vitória muito grande, um sonho estudar naquela escola, principalmente as primeiras turmas que eram de alunos mais velhos que passaram vinte, trinta anos longe da escola e poder voltar, era bem animador pra eles. Eu percebia que a partir de 2014, 2015 começaram a chegar alunos mais novos e, não sei se tem alguma relação, mas foram as turmas que mais tivemos evasão, abandono, enquanto as primeiras turmas que tinham pessoas mais velhas, os alunos ficavam até o último ano, mesmo com toda dificuldade [...] porque só a bolsa, se o aluno não se agrada, não se conecta com os professores, com a escola, essa bolsa por mais que precise é insignificante pra ele (INFORMAÇÃO VERBAL).

Por outro lado, devido à heterogeneidade das turmas, a entrevistada D relatou que havia aqueles que tinham muitas dificuldades e não demonstravam nenhum tipo de interesse. Dentre as causas da falta de interesse, ela atribuiu também à insensibilidade de alguns professores, em não compreender as limitações de alguns alunos:

Na verdade, as turmas eram muito heterogêneas, é muito diverso e é óbvio que tinham alunos da EJA que se saíam melhor, eram mais dedicados, mais estudiosos, então isso saltava aos olhos. Algumas turmas realmente entraram e saíram apáticas e alguns colegas não faziam muita questão de ajustar seu conteúdo pra esse perfil de alunos e quanto maior o nível desses colegas, de titulação com mestrado, doutorado, o problema era maior, eram esses que nos davam mais dores de cabeça e aí vinham com as mesmas reclamações desde a seleção: que deveríamos selecionar só os alunos bons, que eles não sabiam nada (INFORMAÇÃO VERBAL).

Tais posturas contribuem para a exclusão dos alunos, sob o discurso institucional de evasão, pois não se sentem incluídos e acreditam que estes espaços não são para eles. O documento-base já trazia essa preocupação: “como essa

inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007c, p. 38).

Estes relatos nos fazem refletir sobre o papel do professor no processo de implementação do PROEJA. Gramsci (2001) já falava do “trabalho vivo do professor” que deve considerar o aluno enquanto sujeito ativo do processo educacional. Para Nosella (2017, online), “a prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antiético)”. Mas, infelizmente, nem todos os professores têm uma prática pedagógica orientada para uma sociedade mais justa ou não tem consciência do seu papel transformador, que não se limita à transmissão dos conteúdos, de “informar”, mas tem o papel, principalmente, de “formar” os sujeitos para se tornarem cidadãos críticos do seu tempo.

Os professores, técnicos e gestores devem ter o olhar cuidadoso para as “condições de escolarização” dos alunos, isto é, aquilo que a escola consegue desenvolver dentro das suas limitações para o público que adentra a instituição, independente das suas dificuldades. Para Almeida e Betini (2016), nem sempre a tensão entre os recursos que os alunos têm, o que a escola exige deles e as condições concretas que a escola tem para atender o seu público, é uma equação com resultado positivo.

Para a entrevistada F, o professor é a peça-chave no processo educacional dos alunos da EJA e traz um relato muito significativo:

Eu acredito que o professor acaba sendo a peça chave nisso, porque ele precisa tomar uma decisão: se vai ser refém dos entraves e vai oferecer uma educação que não vai fazer sentido nenhum pra aquele aluno, se vai parar nesses estereótipos e não vai fazer nada pra mudar isso, mudar essa realidade, ou se ele vai se esforçar pra, mesmo com todos esses entraves, tentar fazer a diferença, que foi o que eu tentei implementar na minha prática, ensinando língua portuguesa. Então eu entendia que, por exemplo, não ia adiantar eu ficar numa sala de aula com alunos que eram mais velhos que eu, ensinando regras gramaticais, nós precisávamos ler outras coisas, e aí mesmo eu não conhecendo a legislação em relação ao PROEJA, não conhecendo a política pública, mas aí a gente lê Paulo Freire e vai entendendo o que é leitura de mundo, o que é educação enquanto ato político. Então, outras leituras entram em cena e aí você começa a conhecer, por exemplo, a história de vida dos seus alunos e a tentar ver o que eles trazem de conhecimento prévio pra sala de aula e respeitar esse saber que eles não carregam de forma não sistematizada, mas é o saber que tá no corpo, saber que tá tatuado ali pela experiência, inclusive pelo mundo do trabalho que eles precisam sistematizar isso, enxergar isso no retorno a sala de aula. Então esse movimento acho que deveria ser feito por parte dos professores (ENTREVISTADA F)

Este esforço do professor em sala de aula reflete na aprendizagem dos alunos, de forma positiva. O seu empenho para ensinar foi algo que os egressos pontuaram como muito significativo: *“Alguns professores tratavam a gente bem, acho que eles deram o máximo que podiam pra poder ajudar a gente, com os problemas que a gente tinha em casa, as dificuldades que a gente tinha pra aprender as coisas, eles tavam sempre dispostos a ajudar o que a gente não tava entendendo da matéria”* (EGRESSO 5).

Manacorda (2007, online) resgata o pensamento gramsciano acerca do papel estratégico do professor em levar seus alunos a refletirem sobre esta sociedade desigual e entenderem a contradição que os coloca neste lugar de subalternidade. A cultura hegemônica, materializada nos currículos escolares, deve ser rompida para que se construa o caminho para a emancipação humana. Porém, lembramos que este peso não pode ser colocado sobre o professor e alunos, mas coletivamente, pois “não é o professor individual, mas o complexo social a que ele pertence; não é o aluno individual, mas a relação real escola-vida que transcende, seja o indivíduo, sejam suas boas intenções, que podem tornar verdadeiramente ativa a escola.”

Diante de todos os pontos de estrangulamento surgidos nas falas dos entrevistados, somam-se outras questões que condicionaram, negativamente, a execução do programa:

De acordo com a entrevistada F, são poucos facilitadores e muitos entraves, desde a estruturação da política pelo MEC: *“Parte da forma como isso chega do MEC pra instituição, porque a impressão que dá é que o PROEJA existe mais como desengano de consciência, porque há uma dívida a ser reparada com essas pessoas que não conseguiram concluir a educação básica na idade que deveriam ter concluído”* (INFORMAÇÃO VERBAL).

Os egressos, participantes do grupo focal, também trouxeram elementos que foram abordados pelos implementadores e acrescentaram outros entraves, como: falta de material didático, o atraso no recebimento da Bolsa PROEJA, a não-oferta de algumas disciplinas por falta de professores, falta de estrutura nos laboratórios:

A gente só recebeu um livro de literatura, alguns professores levavam algum material, mas não tinha livro. Eu, particularmente, acho o livro muito importante pra qualquer pessoa, hoje em dia tá todo mundo ligado na tecnologia, é importante também, mas igual os livros, não é! Isso eu tenho certeza, porque tem coisas que eu estudei na 5ª série e até hoje eu lembro. Os livros são um grande incentivo pra gente estudar no dia a dia, então fez falta. Tinha um professor que tirava xerox de algumas coisas que tinha no

livro, mas não dava certo, porque não tinha pra todo mundo, tinha que dividir o material e era uma confusão grande (EGRESSO 2)

As salas de aula *tão* no nível, são adequados, mas os laboratórios, quando fomos nas aulas de química, é mais ou menos, não é tão bom, porque eu já entrei em outros laboratórios. Acho que falta alguma coisa, exatamente o quê, eu não sei, fomos muito pouco porque era uma coisa muito tumultuada, o espaço era pequeno pra gente realmente ter aquela capacidade de analisar. (EGRESSA 6)

No segundo ano a gente ficou sem professor de algumas matérias, quase um ano, e a gente com a preocupação *pra* não atrasar e eles sempre dizendo que iam solucionar o problema (EGRESSO 4).

Outro ponto bastante destacado como entrave à execução do PROEJA foi a atuação da gestão. Não podemos ignorar que as relações de poder dentro da instituição alteram e interferem na implementação de um programa.

Dentre os relatos, somente o entrevistado A, um dos responsáveis pela criação do programa no Campus, avaliou de maneira positiva a gestão:

A avaliação da gestão como um todo, que eu lembro, achei positivo, tínhamos algumas dificuldades, mas eram gerais, não especificamente para o PROEJA. Fora isso, a gestão abraçou a bandeira da educação de jovens e adultos, para além da obrigação imediata, porque não tinha obrigação de ofertar o jantar, o transporte, então acredito que foi muito positivo [...] Como venho de outras realidades, a educação de jovens e adultos sempre foi o patinho feio, não eram as melhores salas, não tinha muitos recursos (INFORMAÇÃO VERBAL).

Todos os demais entrevistados destacaram a ausência da gestão com esta modalidade:

Eu começo a nível de gestão, como ela vê a modalidade de ensino dentro da instituição, a importância que ela dá. O IFMA campus Codó não tem um projeto de curso a longo prazo e nem a curto, médio e longo prazo [...] quando abrir o seletivo, tendo a me atrair pra aquele local, mas eu preciso ter pertencimento, eu nunca ouvi falar do PROEJA na cidade, só no dia que saiu o edital, por que eu preciso ir pra essa escola? Porque tem a bolsa de 100 reais? (ENTREVISTADO E).

[...] e eu me atrevo até a dizer que turmas do PROEJA soam mais como uma punição ao professor, infelizmente. [...] aí esse professor não é preparado de forma adequada pra ir pra sala de aula, ele não conhece o público, não conhece a política pública, não conhece o dispositivo legal que gerou isso, ele não participa do processo de concepção dessas ementas, nem dos planos de curso, não tem material didático adequado pra trabalhar e ele vai pra sala pra trabalhar na tentativa e erro, isso do lado institucional. [...] E como isso termina? Quando esse aluno vai ser formar. Será que ele tem o mesmo nível de formação que um aluno do ensino médio regular tem? Será que é a mesma formação que ele tá recebendo? Porque ele é aluno da mesma instituição, mas não é visto da mesma forma, porque ele não é assistido da mesma forma (ENTREVISTADA F).

A falta de vontade política da gestão, falta de vontade de quem tá na base da escola em apenas seguir o que diz a lei que fala que é obrigatório a oferta, então abre-se turma da noite pro dia, sem um olhar mais atencioso pra essa modalidade. O aluno jantava, tinha o ônibus e recebia bolsa e *tava* ótimo,

então por que estávamos perdendo aluno? Por que eles não conseguiam concluir? [...] As justificativas sempre são externas ao campus, seja porque abriu mais campus em cidades mais próximas, e nunca se faz uma análise interna, o que o campus precisa fazer? (ENTREVISTADA D)

Aí dizem: “ah mas não tem professor”, mas a gente vai fazendo isso aos poucos, planejar pra daqui a quatro anos, dois anos [...] ouvir a comunidade, os alunos, os egressos e tentar entender onde não deu tanto certo, o que deu certo, o que podemos fazer melhor, ver o que o mercado quer, o que a comunidade acha, oferecer curso que tenha atratividade. Precisamos desse feedback, porque com base nisso sabemos se estamos acertando ou errando, não temos nenhum indicador, então estamos o tempo todo cegos, mas há uma resistência às críticas então evitam criar conselhos, as pessoas não querem fazer essa discussão, dá trabalho (ENTREVISTADO C).

Reconhecemos que algumas contingências são alheias à vontade dos implementadores, contudo, assim como as decisões, as não-decisões também são escolhas dos gestores ante às diversas alternativas que lhe são postas. Os documentos institucionais e o próprio documento base do programa indicaram a importância de construir uma gestão democrática na promoção de uma educação de qualidade, como posto no PPI, “um tipo de gestão que propicie o exercício da cidadania, promovendo a participação de todos os segmentos que compõem a escola, incluindo a comunidade local externa” (PPI, 2016, n.p.).

Os resultados da pesquisa apontaram ausência de espaços de discussão das questões escolares, com a participação de toda a comunidade.

Para o entrevistado C, muitos problemas poderiam ser identificados e solucionados se a instituição ouvisse a comunidade e os egressos. Ele acredita que a ausência de espaços de diálogo se dá por receio dos gestores em receberem críticas.

Precisamos desse *feedback*, porque, com base nisso, vamos saber se estamos acertando ou errando. Não temos nenhum indicador, então estamos cegos [...] há uma resistência às críticas, então evitam criar conselhos, eu sempre tive essa visão, até pela minha formação em administração pública [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

E defende a construção de conselhos, enquanto uma obrigação das instituições escolares, onde as decisões precisam ser compartilhadas por todos: “O conselho na instituição pública é obrigação. A gente age em nome da democracia, governo da maioria, claro que não é fazer qualquer coisa, mas fundamentado” (INFORMAÇÃO VERBAL). A criação de conselhos escolares é uma orientação da LDB, para subsidiar uma gestão democrática, como consta no inciso II, artigo 14; “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996)

Então, a centralização das decisões da gestão, enquanto uma dimensão do subprocesso gerencial e decisório, foi algo bastante relatado pelos entrevistados. E um dos efeitos disto foi interferência na autonomia das funções dos demais implementadores. Ademais, os objetivos do programa também são afetados, pois as prioridades para uma efetiva implementação não são postas, logo os problemas não são conhecidos e as melhorias não são implementadas. Assim, sob o discurso democrático, são desenvolvidas práticas autoritárias e centralizadoras, como relatou o entrevistado: *“Mas o gestor faz de maneira fechada, chama a equipe dele pra decidir e a comunidade fica de fora [...] há um pensamento equivocado sobre a importância do conselho [...] divide a responsabilidade e legitima uma decisão”* (INFORMAÇÃO VERBAL).

De acordo com Sander (2005, p.76,77), somente uma gestão educacional democrática, voltada para a cidadania, é possível caminhar rumo à uma qualidade educacional socialmente referenciada:

Portanto, compromisso político e sólida formação pedagógica constituem elementos constitutivos fundamentais de um paradigma de gestão democrática da educação. A consolidação de um paradigma dessa natureza certamente será uma contribuição substantiva para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania na escola e na sociedade.

A entrevistada F sintetizou os entraves na implementação do programa:

Então a meu ver, se tivesse um olhar mais cuidadoso, se tivesse uma preparação dos professores pra entender o que é educação voltada para o mundo do trabalho, eles dariam uma resposta, inclusive nos seríamos capazes de quebrar uma série desses estereótipos que um aluno do PROEJA, não aprende, que é menos capaz, porque, na verdade, nós que não estamos preparados pra ensiná-los [...] Porque são alunos que já tem uma experiência e aí eu penso que isso passa também pela nossa falta de compreensão da identidade da nossa instituição, muitos de nós nem entendemos o propósito do IFMA, o que é educar pra alguém pro mundo do trabalho, sem que essa educação seja alienante. Como ofertar uma educação profissionalizante para que ele seja de fato emancipado por essa profissionalização e não alienado? Então são poucos facilitadores e muitos entraves (INFORMAÇÃO VERBAL).

Resumidamente, os entraves que até hoje impedem a execução do programa com qualidade surgidos nas falas foram: falta de autonomia dos implementadores, a inadequação do currículo do PROEJA à realidade do seu público; a falta de formação ofertada pela instituição, aos profissionais para atuar nesta modalidade; a ausência de material didático específico para o programa; a ausência de estrutura para as aulas práticas dos cursos técnicos, como laboratórios adequados, insumos para aulas práticas; ausência de acompanhamento pedagógico dos discentes; inexistência de planejamentos e avaliações do programa junto à

comunidade escolar. Todas estas questões passam pela forma como a gestão do campus conduz as decisões que, conforme os relatos, é centralizadora e não atende aos requisitos de uma organização de trabalho democrático.

Dentre os aspectos que condicionaram, positivamente, a qualidade da educação ofertada ao longo da implementação, estão os auxílios estudantis. De acordo com as falas, a Bolsa PROEJA, o transporte e alimentação gratuitas foram muito relevantes para a permanência dos alunos na instituição. A residência estudantil também foi essencial para os alunos que moravam na zona rural, esta era uma demanda menor para o público da educação de jovens e adultos. Eis os relatos:

Outro diferencial que foi uma iniciativa da gestão foi o alojamento masculino que atendia os alunos do diurno e também os alunos do PROEJA que moravam na zona rural de Codó e de outros municípios, tanto que tínhamos uns 03 alunos do PROEJA, lembro que tínhamos um aluno do PROEJA que hoje é servidor do IFPI, o alojamento feminino só conseguimos depois, mas não surgiu nenhuma demanda das alunas do PROEJA (ENTREVISTADO A).

Eu concordo com a bolsa, mas o IFMA não pode atrelar esses benefícios à condição do ficar [à permanência na instituição], porque você tá obrigando, tá usando de uma condição socioeconômica pra manter esse aluno na instituição [...] O que adianta ter esses indivíduos com todos esses benefícios dentro da instituição que consome mais recurso e ter alunos que não conseguem se adequar, se identificar? [...] (ENTREVISTADO E).

[...] você tem os alunos que chegam como uma série de dificuldades e que, muitas vezes, o único atrativo que eles encontram pra continuar estudando é a bolsa que serve pra tirar esses alunos de uma condição, muitas vezes, miserável que é a realidade que muitos se encontram. Então eles se forçam a continuar na escola por uma questão de sobrevivência, e isso compromete demais o rendimento desse aluno (ENTREVISTADA F).

As falas dos implementadores mostram a importância do recurso financeiro para incentivar a frequência dos alunos às aulas. Todavia, o entrevistado E discorda da maneira como isto é posto institucionalmente. Para ele, o principal incentivo para a permanência dos alunos é o auxílio estudantil, quando deveriam ser outras questões de cunho pedagógico.

A entrevistada F entende que os auxílios são fundamentais, pois as dificuldades do cotidiano também expulsam esses alunos da escola, especialmente, o público do programa que os dados socioeconômicos apresentados na seção anterior revelaram que a maioria vive em situação de extrema pobreza.

A fala da egressa 1 contribuiu para mostrar a relevância do auxílio estudantil na melhoria da sua condição social:

Eu juntei o dinheiro e construí minha casa, porque era um sonho meu voltar a estudar e ganhar dinheiro, quem é que não quer? [...] É bom você ter o ônibus pra levar pra escola, você tem alimentação que muitas vezes você não

se alimentou direito, e aí tem a bolsa também, só não estuda quem não quer (EGRESSA 1).

Eis mais alguns relatos que confirmam esta importância:

Fez muita diferença, porque eu não trabalhava e era um dinheiro que eu podia contar todo mês, eu pude resolver algumas coisas, eu tinha certeza que, apesar de atrasar, *ia cair* [...] (EGRESSA 3)

Foi importante, até porque eu cheguei a perder minha mãe e foi muito difícil em questão de dinheiro pra mim, mas mesmo assim, eu botei minha cabeça pra pensar e falei que eu não ia desistir, que eu ia até o fim. Então o dinheiro me ajudou muito (EGRESSO 4)

A sensibilidade dos gestores em relação a situação socioeconômica dos alunos do PROEJA foi um condicionante que contribuiu para o cumprimento dos objetivos do programa. Como já destacamos, a escola é uma instituição que não está isolada da conjuntura social, política e econômica do país, por isso, uma escola com qualidade só é possível quando consideramos os fatores externos e internos à ela, como aponta Dourado e Oliveira (2009, p. 210):

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em contexto de posições e disposições no espaço social [...] de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc.

Desta forma, o reconhecimento das necessidades sociais dos sujeitos da EJA é um passo importante para a qualidade socialmente referenciada na educação.

A força de vontade de estudar também foi citado pelos implementadores como um facilitador deste processo: *“Pouca coisa eu teria a pontuar, mas eu acho que uma coisa que é muito favorável é a força de vontade que muitos desses alunos tem, porque é um público que realmente está ali disposto a querer estudar, é o perfil de aluno muito tranquilo de se lidar”* (Entrevistada F).

Isso se confirma com o relato de um dos egressos:

A gente estuda de noite no PROEJA, têm muitas vezes que a gente tem problema na vida da gente, todo mundo tem, mas a gente vai lá uma horinha, chega cansada do serviço, mas vai lá, conversa. Eu chegava lá, conversava com as minhas amigas e a gente ia se ajudando, mas tiveram umas que pararam mesmo, mas tem muita gente que já tá quase formado no [ensino] superior (EGRESSA 5).

Esta força de vontade e o acolhimento entre os próprios alunos foi percebida pelo entrevistado B: *“o acolhimento que os alunos do PROEJA têm, não só da instituição, mas entre eles mesmo na turma, isso é muito bom, tanto que a gente não consegue dimensionar, mas é bem bacana”* (INFORMAÇÃO VERBAL).

Portanto, apesar das dificuldades, dos entraves, os egressos avaliaram a experiência no PROEJA como muito significativa:

[...] hoje eu vejo que realmente valeu a pena a gente ter ido assistir as aulas, apesar de tanta coisa que aconteceu nesse período na minha vida (EGRESSO 4).

Hoje eu não trabalho na área que fiz o curso técnico do PROEJA, mas através do IFMA, hoje consegui entrar na universidade, na Ufma, no curso de História, vou ser professor de História (EGRESSO 2).

Não existe idade pra estudar, a estrada é longa, mas não pode desistir. Eu depois de 17 anos voltei a estudar no PROEJA. Hoje eu e meus três filhos estudam no IFMA, [...] e eu estudo com minha filha no ensino superior, nós duas fazemos o curso de Tecnologia de Alimentos, a gente se ajuda muito, tem vezes que eu não entendo, aí ela me explica e eu ajudo também. E as vezes ela desanima e já me disse: ah se não fosse a senhora eu já tinha desistido! (EGRESSA 1).

O entrevistado B também faz esse balanço e, a despeito dos muitos problemas já apontados, considerou o PROEJA muito relevante na sociedade codoense, é um diferencial na vida dos alunos:

Diante da nossa realidade educacional em que, por diversos motivos muitos jovens e adultos não estudaram na idade escolar, dentro dessa realidade o PROEJA se torna uma oportunidade muito interessante e digo mais, é um diferencial na vida de muitos alunos. Geralmente a gente pensa muito na questão profissional de forma mais restrita e se a gente for pensar de forma mais ampliada, o PROEJA serve também pra despertar esse interesse *pro* aluno continuar estudando, abre o horizonte de muitos alunos, vários alunos do PROEJA saíram e foram cursar o ensino superior ou passaram num concurso. Então se a gente for pensar na totalidade dos alunos, de 120 alunos, 20 conseguem entrar pra faculdade, por causa desses 20 já tá valendo bastante [...] Se for pensar de maneira mais básica, mais elementar, o PROEJA é importante até pra autoestima dos alunos, ele faz amizade, tá num ambiente acolhedor. Então, apesar de tudo, das deficiências, a formação integrada ofertada pelo IFMA e em outros institutos impacta positivamente pra muitos alunos. E aí eu fico me perguntando, se esses alunos não estivessem no IFMA, onde eles estariam? Provavelmente não estariam em escola nenhuma (INFORMAÇÃO VERBAL).

Deste modo, para além da formação profissional, constatamos que o PROEJA impacta positivamente na autoestima do seu público, pois permite a ampliação do seu horizonte de oportunidades, seja para trabalhar, para continuar estudando ou pela satisfação de ter um diploma do ensino médio. Conforme Gadotti (2010, p.9), agora que a escola é acessível a todos, especialmente, para os mais pobres, deve ser de qualidade sociocultural.

Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais”.

Por fim, pensar nesses elementos, pavimenta o caminho para a escola única e desinteressada que se destina a todos, indistintamente, buscando atender as necessidades de homens e mulheres, de forma coletiva, sejam elas físicas, mentais, espirituais, que se contrapõe à escola interessada, utilitarista e imediatista.

Considerações Finais

Este estudo avaliou a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Ifma/Campus Codó, tendo como foco a qualidade da formação ofertada.

Ancorada nas obras de Marx, Engels, Gramsci problematizamos a categoria da formação humana integral e o trabalho enquanto princípio educativo, por meio da “Escola Única”, mostrando que estas encerram condições fundamentais para que homens e mulheres alcancem a omnilateralidade, onde seja possível desenvolver todas as suas potencialidades humanas, manuais e intelectuais, unindo ciência e trabalho, ainda na sociedade capitalista.

Também construímos um breve resgate histórico da política de educação brasileira, buscando demarcar o lugar da educação profissional e tecnológica e a educação de jovens e adultos no âmbito dessa política pública no Brasil, sempre com o olhar voltado para a qualidade das ações propostas para o público-alvo objetivado nessa tese (os jovens e adultos).

Desse modo, buscamos desvelar os determinantes e as contradições postas na realidade que interferiram e/ou contribuíram na execução dos objetivos do programa, conforme seu desenho. Neste movimento, focamos nossa análise na qualidade da educação ofertada no Ifma/Campus Codó, entendendo a qualidade enquanto processo e não apenas como resultado que, nas palavras de Gentili (2015), está indissolúvelmente atrelada à democratização radical da educação e ao fortalecimento progressivo da escola pública.

A análise do desenho do PROEJA, sua concepção, princípios e fundamentos políticos pedagógicos nos levou a sustentar que ele se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, uma vez que a qualificação que propõe ofertar pretende alcançar a dimensão social humana, para além da dimensão técnica e romper com a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas. Ademais, o trabalho como princípio educativo é, reiteradamente, posto como substancial para o desenvolvimento do programa, onde a escola deve estar vinculada ao trabalho, este não restrito à ocupação profissional, mas “pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo

trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007c, p.38).

Vale lembrar que o PROEJA foi criado no governo Lula (2003-2011), de viés progressista, assumiu alguns compromissos favoráveis a classe trabalhadora, particularmente, no que tange à construção de políticas públicas que enfrentassem, dentre outras expressões da questão social, a extrema pobreza e a baixa escolarização de grande parte da população brasileira. Por isso, acreditamos que a formulação do desenho do PROEJA foi resultado dos debates construídos pelos movimentos sociais e pelas universidades na sua relação contraditória com o então governo que, de certa forma, absorveu, positivamente, seus projetos.

Todo o percurso investigativo da tese se fez ancorado no materialismo histórico-dialético, assim, buscamos entender os fundamentos da proposta de formação humana integral de perspectiva omnilateral com vistas à analisar concretamente os elementos que estruturaram a consecução do Proeja, bem como seus determinantes. Desta forma, partimos do aparente, do que está posto no cotidiano escolar, nos documentos institucionais e nas falas dos sujeitos implementadores e alunos egressos para conhecer os subprocessos da implementação, seus condicionantes político-institucionais e os resultados concernentes ao seu desempenho, pautados na qualidade socialmente referenciada. Isto nos permitiu desvelar os pontos de estrangulamento, bem como os elementos facilitadores que contribuíram na execução do programa, neste sentido, acreditamos que o objetivo proposto nesta tese foi alcançado. Para sustentar esta afirmação, trouxemos questões essenciais que confirmam o cumprimento do que nos propomos nesta pesquisa.

Quando analisamos o desenho do PROEJA no contexto da sua implementação, no Ifma/Campus Codó, ficou evidenciado que o público preponderante do programa é de pessoas mais jovens (18 a 29 anos) e estão a menos tempo fora da escola, com histórico de reprovações e abandono no ensino médio dito “regular” associado a dificuldades financeiras, pois muitos alegam são os únicos provedores da família, determinantes que podem explicar este perfil. No entanto, percebemos nas análises que nos últimos anos o índice de alunos com idade igual ou superior a 40 anos aumentou significativamente, saindo de um patamar de 4% em 2011, chegando a 23% do alunado em 2018. Quanto à cor/raça, a maioria dos alunos

é formada por pretos e pardos, realidade que acompanha o município de Codó/MA, onde 85,74% se declararam negros.

Os documentos institucionais também revelaram que, em 2018, mais da metade dos alunos não trabalhava e os que tinham alguma ocupação, 39% era trabalho informal. Isto impacta diretamente na renda familiar, onde foi constatado que 54% das famílias dos alunos viviam com menos de 01 salário mínimo, as demais variaram entre 01 a 02 salários mínimos e a composição familiar preponderante foi entre 4 a 6 pessoas por domicílio. Estes dados mostram que a maioria dos alunos vivem em condição de extrema pobreza, situação que acompanha a realidade codoense, onde em 2019, pouco mais da metade dos domicílios sobreviviam com até meio salário mínimo por pessoa. Diante disto, inferimos que as metas referentes ao perfil sociodemográfico do público do programa foram alcançadas, pois atendeu a população mais pobre, jovens e adultos/as que não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar os estudos na “idade regular”.

Já em relação às matrículas iniciais, desde a criação do programa no campus, em 2010, houve grande oferta de vagas, variando entre 80 e 120 por ano. Porém, identificamos que, ao longo dos anos, a quantidade de vagas preenchidas sempre foi inferior às ofertadas, com pequenas variações. Assim, podemos afirmar que esta meta foi alcançada parcialmente, pois, a despeito das vagas disponibilizadas pela instituição, a demanda sempre foi menor. Esta questão é resultado de fatores externos e internos à instituição escolar, externamente pode envolver questões socioeconômicas e, internamente, o processo de implementação pode dar algumas respostas, como as condições institucionais e pedagógicas que são dadas aos alunos, pois matricular os pobres na escola não é suficiente, como falou Paulo Freire, mas é preciso considerar a sua cultura, suas experiências e seus anseios.

Quanto à terminalidade do processo educacional dos usuários do programa, o PDI 2014-2018 estabeleceu uma meta geral de reduzir, gradualmente, a evasão em todas as modalidades e níveis de ensino, onde cada campus deveria atingir taxas inferiores a 15% até 2018. Quando trazemos esta meta para o PROEJA no campus Codó, detectamos que, entre os anos de 2010 e 2018, a média de matriculados foi de 77%, 3% de reprovados, 11% de evadidos e 9% daqueles que abandonaram antes de concluir o ano letivo. Somados, o abandono e a evasão totalizaram 21%, porcentagem superior ao que fora estabelecido pelo PDI. E, quando recortamos tais dados por ano letivo, estes índices são ainda maiores, a exemplo do

ano de 2015 que, proporcionalmente, a evasão chegou a 25% e o abandono 14,8% que, somados, totalizaram quase 40% dos alunos. Já os dados por série apontaram que a 1ª série, na linha histórica apresentou as maiores taxas de reprovação e abandono – 61,1% e 56,3%, de modo respectivo. Depreendemos que estes altos números se justificam pelo grau de dificuldade que os alunos enfrentam ao ingressar no curso técnico integrado ao ensino médio, pois é uma novidade para a maioria deles, se não, para todos os ingressantes, especialmente, aqueles com mais idade e que estão há mais tempo fora da escola. Isto pode explicar também o grande índice de evadidos na 2ª série (65,7%) que finalizaram a 1ª série, mas não realizaram a matrícula na série seguinte e, dentre os motivos, também pode estar o abandono ou a reprovação.

Não encontramos nenhuma ação institucional ou a nível de campus com a finalidade de enfrentar ou minimizar os elevados índices de evasão e abandono, especificamente voltada ao PROEJA. De forma geral, constatamos a criação do Plano de Combate Institucional à Evasão/Retenção Escolar no Campus Codó, elaborado em 2015, em resposta à auditoria realizada pelo TCU que cobrou ações concretas neste sentido, em toda instituição. Entretanto, este plano apresentou muitas fragilidades desde a sua estruturação. O diagnóstico elaborado era muito frágil e impreciso, com precária sistematização das informações coletadas, como a ausência de dados por nível de ensino, série e modalidade, nem mesmo a técnica de coleta de dados utilizada foi especificada. Como consequência, os objetivos e ações propostas também eram débeis e até o prazo para sua execução era inviável, pois o problema da evasão, abandono e repetência requer planejamento de ações para curto, médio e longo prazos que não podem ser resolvidos em “até” seis meses. Em relação ao PROEJA, arriscamos afirmar que nenhuma das ações propostas foram executadas, ademais não houve nenhuma espécie de avaliação, seja de “meio-termo” ou de “resultados”, como fora proposto. O que nos parece é que esse plano foi realizado de forma muito rápida, pois a instituição precisava dar uma resposta ao TCU, mas não houve continuidade.

A ação mais recente para minimizar os índices de evasão, abandono e repetência foi a construção do “Plano Estratégico de Permanência e Êxito” em 2021, em que a primeira medida foi a formação das comissões locais do plano em cada campus, após esta primeira etapa, até o presente momento, não foram desenvolvidas outras ações no campus Codó.

Iniciativas como estas são importantes, pois há o reconhecimento institucional (ainda que provocado) da problemática da evasão, repetência e do abandono do seu alunado. Contudo, elas precisam sair do papel e carecem de um planejamento contínuo, consistente e eficaz, isto passa, do mesmo modo, pela necessidade de avaliações constantes, essenciais para conhecer as práticas institucionais e o desempenho do programa para direcioná-las para ações mais efetivas. Em síntese, os resultados concernentes ao desempenho das metas estabelecidas foram insuficientes.

Para medir a eficácia das estratégias da implementação do PROEJA com qualidade e entender as razões pelo não cumprimento das suas metas e objetivos, buscamos conhecer seus subprocessos. Investigamos as razões da distância entre os objetivos e a metodologia conforme formulados e a sua implementação efetiva.

O subprocesso gerencial e decisório é essencial na estrutura organizacional, pois ele direciona e toma as decisões acerca do programa. E, como já discutido, os sujeitos envolvidos na implementação do programa são pessoas com posturas políticas diversas que norteiam suas ações em todas as esferas da sua vida, inclusive profissional, portanto, são eles que fazem a política. O que a pesquisa nos mostrou foi a ausência de autonomia dos cargos de gestão diretamente ligados ao programa, como a coordenação do programa nas suas atribuições específicas, a exemplo da proposição de cursos de formação inicial e continuada, o planejamento, coordenação e execução de ações que visam a permanência do alunado, dentre outras. Segundo os relatos, a “autonomia” era restrita a situações pontuais do cotidiano, eram demandas de cunho administrativo que, na maioria das vezes, não eram de responsabilidade da coordenação do PROEJA.

As decisões dos implementadores são pautadas, fundamentalmente, pela dimensão política e não somente pelo aspecto operacional. Suas escolhas nos permitiram constatar a distância entre objetivos e metodologia e a implementação do programa na realidade local, por outro lado, não podemos ignorar que a conjuntura política e econômica do país interfere nas decisões dos implementadores, pois existem contingências que são alheias à vontade dos implementadores. A crise política que culminou com o golpe de Estado em 2016 é prova disto, em que o orçamento dos institutos federais foi reduzido drasticamente nos anos seguintes.

Os resultados da pesquisa também mostraram que a maioria dos implementadores não conhecia o programa e, até hoje, alguns nunca tiveram contato

com o seu documento base, mas todos concordaram com seus objetivos e finalidades, não da forma como estava sendo desenvolvido na realidade de Codó.

Em se tratando dos subprocessos de capacitação dos implementadores, constatamos que não houve nenhum tipo de qualificação, desde quando o PROEJA foi criado enquanto Ifma, em 2010. A ausência de capacitação tanto para gestores, quanto para professores e técnicos administrativos representou um grande entrave para a execução do programa. Relatos como “estranhamento”, “insegurança” e “receio” citados pelos entrevistados é resultado dessa falta de capacitação, pois muitos profissionais chegam ao campus sem experiência com a EJA, além de atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino dentro da instituição, o que requer um ensino e metodologia diferenciados, especialmente para o PROEJA, pois muitos estão há bastante tempo fora da escola e apresentam muitas dificuldades de aprendizagem.

Por ser um campo específico de conhecimento, a EJA demanda um ensino diferenciado e isto deve passar pelo olhar sensível da gestão em buscar uma formação com qualidade e sensibilizar os profissionais que atuam no programa sobre a sua relevância, pois todos são sujeitos da educação de jovens e adultos em constante aprendizagem.

Outro obstáculo que condicionou negativamente a implementação do programa, inviabilizando a qualidade da formação disponibilizada, foi a inexistência de sistemas de avaliação interna e monitoramento do programa. As demandas apresentadas por docentes e discentes eram tratadas pontualmente, as avaliações eram assistemáticas, sem profundidade e realizadas de forma geral, nada específico para o PROEJA. A insuficiência de uma cultura avaliativa ou mesmo de monitoramento não está restrita ao PROEJA, mas nas ações institucionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, com exceção do ensino superior, que tem uma metodologia específica de avaliação. Atrevemo-nos a afirmar que a resistência da gestão em realizar avaliações é fruto do desconhecimento da sua real importância para o êxito das ações institucionais, em especial, do PROEJA, além do receio em receber críticas por possíveis falhas dos gestores. Embora saibamos que algumas contingências são alheias à vontade dos implementadores, não devemos esquecer que as decisões e as não-decisões também são escolhas dos gestores em priorizar ou não determinadas alternativas que lhes são postas. A ausência deste movimento fundamental das políticas públicas dificulta o planejamento das ações, a

tomada de decisões e as possíveis correções dos rumos da implementação do programa.

Quanto ao subprocesso de ensino-aprendizagem, os indicadores construídos nesta pesquisa nos permitiram chegar a alguns pontos importantes:

A pesquisa revelou que a escolha dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do PROEJA foi feita com a estrutura física e recursos humanos que a instituição dispunha no momento da criação dos cursos. Reconhecemos que, inicialmente, esta é uma estratégia positiva, pois torna menos oneroso para a instituição e adequada ao perfil do campus, no entanto, a crítica está voltada para a falta de planejamento e das ações para propor novos cursos ou mesmo reformular os que já existem para acompanhar as mudanças da realidade e atender as demandas da comunidade. Os cursos escolhidos pela comunidade, dentre os cursos disponíveis nas consultas públicas, nem sempre eram ofertados, isto pode aparentar um discurso democrático que não se efetiva na prática, pois as decisões da população não foram consideradas. Além disto, nestes 12 anos de instituição, não houve qualquer consulta à comunidade para uma avaliação dos cursos do PROEJA, se eles, efetivamente, ainda suprem a demanda local.

Apesar de surgirem falas que concordavam que os cursos do PROEJA eram adequados à realidade local, prevaleceram os relatos de inadequação e falta de atratividade dos cursos à realidade codoense. A carência de espaços para estágio curricular na cidade foi citada como exemplo dessa dissonância, onde o próprio campus acabava absorvendo toda a demanda, o que também pode significar ausência de postos de trabalhos para os egressos. As falas dos egressos reforçaram esta percepção e relataram a desvalorização dos cursos, como o técnico em Comércio. Para eles, os profissionais desta área são preteridos no mercado, pois os donos das lojas e comércios em geral priorizam contratar pessoas de confiança ou que apresentam uma boa desenvoltura na entrevista de emprego que, necessariamente, não precisam ter um diploma.

Outra conclusão relacionada ao subprocesso do ensino-aprendizagem foi a inadequação dos currículos dos cursos à modalidade de educação de jovens e adultos, uma vez que não consideram as experiências, histórias e saberes produzidos por estes sujeitos. Isto está relacionado também à defasagem dos planos dos cursos que foram construídos em 2013 e até hoje não foram atualizados. São modelos enrijecidos onde as ementas das disciplinas não são pensadas coletivamente com os

diferentes sujeitos – professores, pedagogos, coordenadores e alunos –, mas são adaptadas dos currículos que já existem do ensino médio regular.

De forma correlacionada, em relação à metodologia também concluímos que há enorme distância daquilo que está no desenho e o que está sendo executado na prática, não há nenhuma orientação para metodologias dinâmicas, para a valorização dos saberes já adquiridos pelos alunos nos espaços não formais de educação ou uma adequação do mundo do trabalho às disciplinas de formação geral. A defasagem e inadequação do currículo e a ausência de uma formação específica desses profissionais para a educação de jovens e adultos contribuiu para esta distância. O que existe, conforme os relatos, “é muita tentativa e erro”, um esforço individual de cada professor trabalhar, dentro das suas possibilidades, a ementa curricular que lhe foi apresentada. O empenho destes profissionais foi destacado nas falas dos egressos como algo muito positivo em sala de aula.

Do mesmo modo que existem professores preocupados em desenvolver uma metodologia que alcance a vivência dos alunos do PROEJA, há posturas preconceituosas e discriminação, como surgiram nos depoimentos. Expressões como “*os alunos não teriam conhecimentos suficientes para entender*” ou “*eles não tinham bagagem*” os remete ao lugar que, historicamente, os jovens e adultos da classe trabalhadora foram postos, sob a perspectiva da ausência, da incapacidade e da falta. A insensibilidade de muitos profissionais perpetua o estigma que, devido às aprendizagens insuficientes dos alunos ao longo da vida, eles estariam fadados ao insucesso, reforçando o que o programa almeja romper: uma educação pobre para os pobres.

Tais comportamentos cooperam sobremaneira para a expulsão dos alunos dos espaços escolares, traduzidos em evasão e abandono, pois não se sentem incluídos e acreditam que estes espaços não são para eles. E, ainda que os auxílios estudantis seja um grande atrativo, não são suficientes para garantir sua permanência, pois internalizam este rótulo de incapazes e, de fato, acreditam que precisam de conteúdos “mais leves” ou não tem mais idade para aprender, como surgiram nas falas dos egressos. Gramsci já trazia essa discussão nos seus escritos, onde discordava do tratamento discriminatório e precário que era dispensado aos sujeitos que apresentavam deficiências de aprendizagem e acreditava que as condições sociais dos alunos ou contingências históricas não justificavam métodos de ensino aligeirados, precários ou aviltantes.

Gramsci (2001) falava da necessidade do “trabalho vivo do professor” em reconhecer o aluno enquanto sujeito ativo do processo educacional, independente da sua condição ou nível de aprendizado. Mais do que ministrar as disciplinas específicas, o papel do professor é levar seus alunos a refletirem sobre esta sociedade desigual e entenderem a contradição que os coloca no lugar de subalternidade. A cultura hegemônica, materializada nos currículos escolares deve ser rompida para abrir caminhos para a emancipação humana, porém, este peso não pode ser colocado sobre o professor e alunos individualmente, mas a responsabilidade deve ser coletiva, compartilhada por toda a sociedade.

Assim como a metodologia, a qualidade da formação esbarra igualmente na falta de material didático específico para a EJA. Os relatos mostraram que os livros utilizados pelos alunos do PROEJA eram “aproveitados” do ensino médio regular, isto quando sobravam ou não estavam mais sendo utilizados e ainda eram compartilhados com dois ou mais alunos. Somava-se a isto, a falta de insumos para as aulas práticas, onde muitas vezes os professores compravam ou rateavam o valor dos insumos entre os alunos, eram “estratégias” utilizadas pelos professores para suprir as deficiências do programa e não comprometer a sua carga horária e o aprendizado dos alunos.

A estrutura física do campus, enquanto um indicador importante para garantir qualidade nas aulas, no geral, é adequada, com salas de aulas amplas, bons ar-condicionados, cadeiras confortáveis e biblioteca acessível. Já os espaços físicos para as aulas práticas são insuficientes, os relatos apontaram um único laboratório multidisciplinar para todos os cursos e sem estrutura adequada.

A ausência da gestão escolar representou um grande entrave à execução do PROEJA. Segundo os implementadores, muitos problemas poderiam ser resolvidos se os gestores locais tivessem um “olhar mais sensível” para esta modalidade de ensino pois, o discurso democratizante chocava-se com as práticas autoritárias e centralizadoras. Isto está diretamente relacionado à autonomia dos sujeitos implementadores, pois ela só é possível se existir compartilhamento das competências, a inexistência de conselhos escolares é prova disto. Os conselhos escolares são instâncias basilares numa gestão democrática, pois garantem uma efetiva participação de toda comunidade escolar nos processos decisórios da instituição, além do controle social dos serviços ofertados, como preconizado na LDB e confirmados nos documentos institucionais. Conforme assegura Barcelos (2014),

uma educação de qualidade voltada para os jovens e adultos só é possível quando pensamos “com eles” e não “para eles”.

Como foi apresentado ao longo desta tese, a permanência e desempenho escolar dos alunos depende de fatores externos e internos à escola. Os fatores internos relacionados à questões pedagógicas como a adequação dos cursos à realidade local, currículos e metodologias que considerem as dimensões sociais dos alunos, capacitação dos profissionais, estrutura física adequada são essenciais para uma formação educacional exitosa.

Os fatores externos também condicionam o acesso e a permanência dos discentes na escola, como vimos na pesquisa, o público da EJA no campus Codó vive num contexto local de pobreza e extrema pobreza, esta condição os afasta da escola, pois a busca por trabalhos, ainda que precarizados, para suprir suas necessidades mais urgentes de sobrevivência toma, muitas vezes, o seu tempo, a sua disponibilidade e disposição para os estudos. Em vista disto, afirmamos que política de assistência estudantil foi substancial para garantir a permanência dos alunos e condicionou positivamente a qualidade da educação ofertada. A bolsa Proeja, o transporte e alimentação gratuita contribuíram significativamente a adesão dos alunos ao programa. Os implementadores e os egressos demonstraram isto nas suas falas, pois as dificuldades socioeconômicas refletem diretamente na escolarização.

Outro ponto positivo diz respeito à força de vontade de muitos alunos para retomar os estudos e o acolhimento entre eles, mesmo diante das dificuldades do cotidiano pois, para muitos, voltar a estudar representava um sonho, especialmente, para aqueles de maior idade e estavam há mais tempo fora da escola. Portanto, a despeito dos entraves internos e externos à escola, o programa resgata a autoestima dos alunos, pois abre inúmeras possibilidades, motivando-os a continuarem os estudos.

Portanto, a tese defendida nesta análise é que há uma distância entre os objetivos do programa e sua implementação no campus, decorrente de vários fatores, como: a inadequação do currículo do PROEJA à realidade do seu público; a falta de qualificação para os implementadores, inexistência de planejamentos e avaliações do programa junto à comunidade escolar e a ausência da gestão democrática no campus. Contudo, existiram condicionantes que contribuíram, positivamente, para a execução do programa, embora, insuficientes para diminuir a distância entre os objetivos e metas do programa e a realidade e promover uma educação com qualidade

socialmente referenciada, dentre eles: a as condições estruturais do campus, os auxílios estudantis, a força de vontade dos alunos em voltar estudar e o esforço dos profissionais em ofertar uma educação que se aproximasse da realidade dos alunos, dentro das limitações impostas.

Este movimento de avaliação que realizamos do PROEJA no Ifma/Campus Codó nos permitiu conhecer os determinantes que condicionaram a sua implementação na realidade concreta, bem como suas contradições, seus limites e possibilidades. Como pontuado inicialmente, reconhecemos que a política pública educacional não é capaz de atender a todas as necessidades dos sujeitos sociais, por isso, não podemos exigir que a qualidade da formação esteja somente sob sua responsabilidade, pois depende de fatores externos e internos à escola. Por outro lado, ela deve garantir aquilo que está posto nos dispositivos legais, onde todos tem o direito de acessá-la com qualidade. Como afirmou Gadotti (2010), quando a escola pública era para uma minoria, ela era boa só para esses, porém, agora que ela é de todos, sobretudo, para os mais pobres, ela precisa ser pensada para esse público e apropriada por eles, deve ser de qualidade sociocultural.

É preciso superar a visão mercadológica da educação, sob a aparência de democracia, pois a avaliação da qualidade socialmente referenciada não se mede apenas com resultados, mas nos processos educacionais. Isto é, não basta apenas o aluno concluir o ciclo educacional, é preciso conhecer a realidade dos sujeitos para que suas necessidades, dentro das limitações de uma política educacional, possam ser atendidas e sua cultura e história sejam respeitadas e, assim, contribuir para que se tornem cidadãos críticos do seu tempo. Além disto, compreender a escola enquanto uma instituição social que não está isolada da realidade concreta, mas dela sofre influências significativas, por isso, requer a responsabilização compartilhada de uma educação de qualidade, em que o Estado deve garantir o atendimento das necessidades dos alunos nas demais áreas, para que tenham condições de acessar e permanecer na escola. Pois, quando a escola e o poder público caminham juntos em negociação constante na garantia do direito educacional, é possível pensar numa formação humana integral.

Referências

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antônio. A qualidade da escola: debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, v. 9, n.2, p. 49-63. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/6669>

ATLAS do Desenvolvimento Humano do Brasil. **Atlas**, 2017. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/210330#sec-politica. Acesso em 22 de janeiro de 2020

BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

BEHRING, Elaine Rossetti. Crise do capital, fundo público e valor. *IN*: Boschetti, Ivanete. *et al.*(org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição34 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição37 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946a**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição46 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967a**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição67 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. [Constituição (1969)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1969**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição69 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [Decreto_7566_1909.pmd \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946b. Lei orgânica do ensino primário. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em 20 de dezembro de 2020.

_____. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [D2208 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 20 de dezembro de 2020

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em [D5154 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 20 de dezembro de 2020

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em [Decreto nº 5840 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 20 de dezembro de 2020

_____. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007a. Institui o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em [Decreto nº 6302 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010a. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Disponível em: [Decreto nº 7313 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 11 de março de 2021.a

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [D9765 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 11 de março de 2021.

_____. Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022. Dispõe o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: [D10959 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 20 de março de 2022.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

_____. **Emenda à Constituição nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: [Emenda Constitucional nº 59 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 10 de abril de 2019.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967b**. Provê sobre a alfabetização funcional e continuidade a adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [L5379 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [L5692 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007b**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República. Disponível em [Lei nº 11.494 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **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, dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em [L11892 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 20 de dezembro de 2020

_____ **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____ **Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [L14113 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº17/1997.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, 30 dez. 1997b. Disponível em: [Miolo RedeFederal.pdf \(mec.gov.br\)](http://meci.gov.br). Acesso em: 10 de maio de 2021

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº11/2000b.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 10 de maio de 2000. Disponível em: [PCB11.doc \(mec.gov.br\)](http://meci.gov.br). Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº23/2008.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 08 de outubro de 2008. Disponível em: [pceb023_08 \(mec.gov.br\)](http://meci.gov.br). Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010b.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 5 mai. 2010. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](http://meci.gov.br). Acesso em: 10 de maio de 2021.b

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº03/2019b.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 26 de março de 2019. Disponível em: [pceb003_19 \(mec.gov.br\)](http://meci.gov.br). Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____ Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** educação profissional técnica de nível médio/ensino médio – documento base. Brasília: MEC, ago. 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº01/2000a**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 05 de julho de 2000. Disponível em: [CEB012000.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº01/2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, 23 de janeiro de 2012. Disponível em: [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [s. d]. Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 22 de agosto de 2021

_____. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Avaliação dos Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Relatório nº 201702018**. Brasília, 2018.

_____. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 15 de dezembro de 2016** – PEC do teto dos gastos públicos. Brasília, 2016. Disponível em: [PEC 55/2016 - Senado Federal](#). Acesso em 10 de abril de 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQUI e CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo, 2018. *E-book*

CAMPUS realiza Encontro de Egressos do IFMA. **Instituto Federal do Maranhão**, 2017. Disponível em: <https://codo.ifma.edu.br/2017/05/12/campus-realiza-encontro-de-egressos-do-ifma/>

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A “Questão Social” no Brasil: crítica do discurso político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade. *In*: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico

da. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade.** Porto Alegre: Artmed, 2009. P.15-47

COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR. v. 1. São Luís, 2018.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Anais** [...] Hamburgo. Tema: Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

_____, 6, 2009, Belém. **Anais** [...] Belém. Tema: Marco de Ação de Belém. Brasília: Unesco, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, JOMTIEN. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, 1998.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política e Sociedade**, Santa Catarina, v.3, n. 5, p. 139-164, out. 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v.35, n.96, p.197-217, maio-ago., 2015.

DIVISÃO do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrados à Educação Profissional – DVPEJA: Campus Codó. **Instituto Federal do Maranhão**, 2020. Disponível em: <https://codo.ifma.edu.br/dvpeja/>. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n.78, p. 201-215, maio-ago.,2009

EDUCAÇÃO Profissional terá sistema de avaliação. **Ministério da Educação**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/5279-sp-145427866>. Acesso em 18 de dezembro de 2021.

ENGELS, Friederich. **Princípios Básicos do Comunismo**. Tradução: José Barata-Moura. Editora Avante, 1847. Obras Escolhidas em três tomos, Edições Progresso Lisboa – Moscovo, 1982.

ENGELS, Friederich; MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. IN: GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 93-105.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 6ª ed. São Paulo: Editora contracorrente, 2020.

FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub; FIGUEIREDO, Marcus Faria. **Avaliação política de políticas: um quadro de referências teórico**. São Paulo: IDESP, 1986.

FÓRUM discute a educação de jovens e adultos no MA. **Ministério da Educação**, 2015. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2015/08/31/forum-discute-alternativas-para-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em 12 de novembro de 2021.

FORUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO 2015. Marco da educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: Unesco, 2015. Brasília, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação

GASKELL, George. entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. W.; _____. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v.10).

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-175.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo, Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 4: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sergio Henriques. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

HARVEY, David. **Para entender o capital** Livro 1. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

INAF. Indicador nacional de analfabetismo funcional. **Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro**, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: [Censo da Educação Básica 2019_ Resumo Técnico.indd \(inep.gov.br\)](#). Acesso em 03 de dezembro de 2021.

_____. **Resumo Técnico do Estado do Maranhão: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em:

resumo tecnico do estado do maranhao censo da educacao basica 2019.pdf (inep.gov.br). Acesso em 03 de dezembro de 2021.

KATZ, Cláudio. **Teoria da dependência: 50 anos depois**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LOSURDO, Domenico. Os primórdios de Gramsci: Entre o *Risorgimento* e a I Guerra Mundial. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 26, n. 70, p. 291-310, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LUCKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 2. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução: Willian Laços. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2019. (Coleção educação em debate). *E-book*.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Tradução: Marcelo Carcanholo. 1973

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Tradução: José Barata-Moura Avante!/Edições Progresso (traduzido do inglês pelo Prof. José Barata-Moura), 1982.

_____. **A miséria da filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. 1875. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Ideologia Alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1845-1846. Tradução: Rubens Enderle, Nelio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESZAROS, Istévan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Gustavo Henrique. A Plataforma Nilo Peçanha: desafios à construção de estatísticas e indicadores de avaliação para a Rede Federal. IN: MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 423-472.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan/abr 2007.

_____. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, fora de trabalho e fundo público. In: _____. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 19-48. (Coleção Zero à Esquerda)

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social, **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. IN: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – CAMPUS CODÓ 2010. **IFMA**, 2011.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o Fundeb. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v.11, n.14, 2021. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>.

PLANO DE COMBATE INSTITUCIONAL À EVASÃO/RETENÇÃO ESCOLAR NO CAMPUS CODÓ. **Instituto Federal do Maranhão**, 2015.

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO. **Instituto Federal do Maranhão**, [s/d].

POULANTZAS, Nicos. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, Nicos (org.). **O Estado em crise**. Tradução: Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RELATÓRIOS de gestão. **Instituto Federal do Maranhão**, 2017. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 23 de março de 2021

SANDER, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Revista Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p.41-54, jan/jun. 2005

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152. 2003.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**. v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP**. v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013a

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. In: **Revista Textos & Contextos**, v. 11, n. 2. Porto Alegre, p. 222 – 233. 2012.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Editora Cortez, 1998

_____. **3º Relatório Global da Unesco sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, 2016.

_____. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 -Resumo**. Inclusão e educação para todos. Paris, 2020.

Resoluções IFMA

CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. Conselho Diretor. **Resolução nº 55, de 15 de julho de 2008**. Aprova, **ad referendum** do Conselho Diretor, o Regulamento do Projeto de Assistência ao Educando – PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. São Luís: Conselho Diretor, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Conselho Superior. **Resolução nº120, de 12 de novembro de 2010**. Aprova as Diretrizes para o Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2010.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº86, de 05 de outubro de 2011.** Aprova a Sistemática de Avaliação do Ensino dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2011.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº 40, de 03 de julho de 2012.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2012

_____. Conselho Superior. **Resolução nº119, de 24 de outubro de 2013.** Aprova, **ad referendum** do Conselho Superior, a criação do Curso Técnico em Comércio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na forma Integrada ao Ensino Médio, no Campus Codó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2013c

_____. Conselho Superior. **Resolução nº120, de 24 de outubro de 2013.** Aprova, **ad referendum** do Conselho Superior, a criação do Curso Técnico em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na forma Integrada ao Ensino Médio, no Campus Codó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2013a

_____. Conselho Superior. **Resolução nº56, de 24 de outubro de 2013.** Aprova, **ad referendum** do Conselho Superior, a criação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na forma Integrada ao Ensino Médio, no Campus Codó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2013b

_____. Conselho Superior. **Resolução nº 57, de 13 de outubro de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: 2014-2018. São Luís: Conselho Superior, 2014a.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº64, de 05 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre o Regulamento da Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2014b

_____. Conselho Superior. **Resolução nº76, de 30 de agosto de 2016.** Aprova o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: Conselho Superior, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista com os gestores e técnicos administrativos

Apresentação inicial

1. Qual a sua formação?
2. Qual o seu cargo e função exercida?
3. Tempo de trabalho no Ifma?
4. Há quanto tempo está/esteve na gestão? Em que período?
5. Tinha alguma experiência com Educação de Jovens e Adultos antes de assumir a função?
6. Você conhece o Documento Base do PROEJA?

Subprocesso gerencial e decisório

1. Como você avalia sua capacidade de efetivar decisões relacionadas com os objetivos gerais do Programa?
2. Na sua opinião, o grau de autonomia que lhe é/foi concedido tem sido/foi suficiente para viabilização do processo de implementação do PROEJA de maneira eficaz? Porque?
3. Quais os sujeitos diretamente envolvidos no processo de implementação do PROEJA?
4. Quais os critérios para escolha dos agentes implementadores (professores, técnicos)?
5. Como foi/é a adesão dos professores/técnicos/demais gestores ao Programa? Você percebe/percebeu resistência/dificuldade por parte de professores/técnicos/demais gestores? Porque?
6. Como você avalia a atuação da gestão do campus em relação ao PROEJA?

Subprocesso de capacitação dos implementadores

1. Para você, há necessidade de uma capacitação dos professores para atuar no PROEJA?
2. Existe ou já existiu formação para atuar no programa para os servidores (coordenador, técnico e professores)?
3. Como você classificaria a qualidade da formação ofertada?
4. Existe um sistema regular de formação dos implementadores? Caso afirmativo, como se processa?
5. Na sua opinião a formação oferecida pela instituição tem/foi sido suficiente para capacitar os agentes implementadores no exercício da função de maneira eficaz?

Sistemas logísticos e operacionais;

1. Como se estabelece a alocação e controle de recursos financeiros do PROEJA?
2. Quem se responsabiliza por isso e como é feito esse repasse?
3. Você considera a qualidade da infraestrutura e do material de apoio boa? Porque?
4. O processo de implementação do programa contou com recursos humanos suficientes para sua operacionalização?
5. Os recursos financeiros foram/são suficientes para a concretização dos objetivos propostos pelo Programa?

Sistemas de monitoramento e avaliação interna do programa

1. Existe um sistema de monitoramento e avaliação internos e/ou externo do PROEJA?
2. Como ocorre o sistema avaliativo interno e com que periodicidade?

3. Quem participa do sistema avaliativo interno?
4. Como se divulgam os resultados dos sistemas avaliativos internos?
5. Tais resultados são utilizados para a melhoria do processo de implementação? Como?

Subprocesso de Ensino Aprendizagem

1. Como se dá a escolha dos cursos do PROEJA? Quais os critérios de escolha?
2. São/foram realizadas visitas antes para conhecer a realidade do local para implementação dos cursos?
3. Você acredita que o campus é estruturado para atuação do PROEJA? Pedagogicamente e administrativamente (recursos laboratórios, etc.).
5. Como é a metodologia utilizada nos cursos do PROEJA? Há alguma adaptação a partir da realidade dos alunos?
6. Há/Houve alguma orientação aos implementadores para utilização do Documento Base para construção dos conteúdos pedagógicos? É/Foi baseado no currículo integrado? Porque?
7. Existe algum material específico para o programa?
8. Como você avalia a adesão/desenvolvimento dos estudantes no programa?
9. Você poderia citar alguns condicionantes (de ordem material e institucional) que atuaram como facilitadores na consecução dos objetivos propostos pelo PROEJA no período da sua gestão?
10. Quais os possíveis entraves que foram responsáveis pela não consecução dos objetivos propostos pelo programa?

APÊNDICE B –Entrevista com os professores

Apresentação inicial

1. Qual a sua formação?
2. Tempo de trabalho no Ifma?
3. Qual a disciplina ministrada no PROEJA?
4. Há quanto tempo ministrou/ministra aulas no PROEJA? Em que período?
5. Tinha alguma experiência com Educação de Jovens e Adultos antes de ministrar aulas no PROEJA?
6. Você conhece o Documento Base do PROEJA?

Dimensão: Definição dos papéis e articulação entre os implementadores

1. Em algum momento do processo de implementação vocês fizeram parte da concepção dos cursos? (seja através da formulação/reformulação dos planos de curso)
2. Como foi sua adesão ao programa? Você concorda com o programa? Houve dificuldade ou resistência?
3. Como você percebe a adesão dos demais professores ao programa? Há/Houve resistências e/ou dificuldade?
4. Como você percebe a atuação da gestão do campus em relação ao PROEJA?

Dimensão: Processos de capacitação dos implementadores

1. Para você, há necessidade de uma capacitação dos professores para atuar no PROEJA?
2. Existe ou já existiu formação para atuar no programa?
3. Como você classificaria a qualidade da formação ofertada? Justifique
4. Ela é feita pela própria instituição ou é externa? Caso seja realizada pela própria instituição, como acontece a escolha dos formadores?
5. Existe um sistema regular de formação dos implementadores? Caso afirmativo, como se processa?
6. Na sua opinião a formação oferecida pela instituição tem/foi sido suficiente para capacitar os agentes implementadores no exercício da função de maneira eficaz?

Sistemas de monitoramento e avaliação interna do programa

1. Vocês participam dos sistemas avaliativos internos do curso? Como ocorre? Com que frequência?
2. Como vocês têm acesso aos resultados resultantes dos sistemas avaliativos internos?
3. Como são registradas as demandas de vocês pertinentes à dinâmica de funcionamento do curso?

Processo de Ensino Aprendizagem

1. Como é a metodologia utilizada nos cursos do PROEJA? Há alguma adaptação a partir da realidade dos alunos?
2. Você utiliza o Documento Base para orientar na construção dos conteúdos pedagógicos? É baseado no currículo integrado? Porque?
3. Existe algum material específico para o programa que você utiliza?
4. Você considera a estrutura das salas e demais espaços para execução do programa adequados?
5. Como você percebe a adesão/desenvolvimento dos estudantes no programa?
6. Quais os possíveis entraves na sua atuação no programa?

7. Você poderia citar alguns condicionantes (de ordem material e institucional) que atuaram como facilitadores na sua atuação no PROEJA?

APÊNDICE C –Roteiro do Grupo Focal com os Egressos

A. Apresentação inicial

1. Curso:
2. Ano de ingresso e conclusão:
3. Idade:
4. Renda familiar
5. Escolarização dos familiares
6. Trabalha na área de formação?

B. Quais os motivos que os levaram a ingressar no Proeja?

C. Os cursos ofertados pelo PROEJA são adequados para a realidade de Codó? Porque?

D. As suas reclamações eram ouvidas? Como vocês percebiam o tratamento do PROEJA em relação aos outros cursos?

E. Qual foi a importância dos auxílios estudantis para sua permanência no programa?

F. Quais os pontos positivos que facilitaram a permanência no curso.

G. Quais as dificuldades encontradas durante o curso?

H. Quais as mudanças na sua vida o programa proporcionou?