



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DA CONCEIÇÃO DA VEIGA PESSÔA DE OLIVEIRA**

**O CURSO TÉCNICO EM SANEAMENTO/PROEJA,  
NO IFBA, CAMPUS DE SALVADOR: UM ESTUDO DE CASO.**

**Salvador  
2014**

**MARIA DA CONCEIÇÃO DA VEIGA PESSÔA DE OLIVEIRA**

**O CURSO TÉCNICO EM SANEAMENTO/PROEJA,  
NO IFBA, CAMPUS DE SALVADOR: UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação: história, trabalho e sociedade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.

Salvador  
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Maria da Conceição da Veiga Pessoa de.

O curso técnico em Saneamento/PROEJA, no IFBA, campus de Salvador :  
um estudo de caso / Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira. – 2014.  
129 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2014.

1. Educação de adultos – Salvador (BA). 2. Ensino profissional – Salvador  
(BA). 3. Trabalho. 4. Ensino integrado. 5. Programa Nacional de Integração da  
Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de  
Jovens e Adultos (Brasil). I. Antoniazzi, Maria Regina Filgueiras. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.98142 – 22. ed.

**MARIA DA CONCEIÇÃO DA VEIGA PESSÔA DE OLIVEIRA**

**O CURSO TÉCNICO EM SANEAMENTO/PROEJA,  
NO IFBA, CAMPUS DE SALVADOR: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador, 04 de abril de 2014

**Banca Examinadora**

**Celi Nelza Zulke Taffarel** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil e Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha.

**Maria Regina Filgueiras Antoniazzi – Orientadora** \_\_\_\_\_

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, Salvador – Bahia – Brasil.

**Sônia Maria Rummert** \_\_\_\_\_

Doutora em Ciências Humanas – Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.

Aos **meus pais** por serem o meu exemplo maior, o meu porto seguro.

Ao **meu sogro** (*in memoriam*), por me fazer acreditar no poder da luta.

Ao **meu marido** e aos **meus filhos**, pelo amor incondicional e pela compreensão na ausência das horas de estudo.

## AGRADECIMENTOS

Tarefa tão simples e tão complicada. Não são tantos, mas todos são especiais.

Às **minhas famílias**, *da Veiga Pessôa e Oliveira*, simplesmente por tudo: confiança, estímulo, fé e torcida.

À professora Dr.<sup>a</sup> **Regina Antoniazzi**, minha orientadora, por estar sempre presente e disponível. O seu olhar atento, dedicado e delicado foi fundamental para a produção deste trabalho.

As professoras Dr.<sup>a</sup> **Celi Taffarel** e Dr.<sup>a</sup> **Sônia Rummert**, pelas contribuições preciosas e fundamentais durante a qualificação desta dissertação.

À toda equipe da **FACED**: aos **técnicos** pela prontidão e cordialidade no atendimento e aos **meus professores** pelas horas de estudo e aprendizado.

Aos **colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação**, por tantos debates sobre o referencial teórico que norteou a construção deste trabalho; em particular, a **Alberto Leal Neto** pela solidariedade e companheirismo.

Aos **colegas do IFBA**, *campus* de Salvador: à **Diretoria**, à **Coordenação do Curso Técnico em Saneamento** e aos **docentes entrevistados** pelo apoio e disponibilidade em compartilhar as suas experiências.

À **Ester Maria Aguiar de Sousa**, mestra, socióloga, prima e amiga, pelo pontapé inicial e revisão final desta dissertação e, principalmente, pelo carinho recebido.

Ao ex-aluno e hoje grande amigo, **Luís Carlos Gonzalez**, pela colaboração na construção dos gráficos e quadros presentes neste trabalho.

À **Vandira Moreira de Jesus**, pela troca diária de experiências; pelo cuidado e pela atenção também demonstrados nesta etapa da minha vida.

A história da educação registra, de modo particular no sistema capitalista, a luta permanente dos trabalhadores pelo acesso aos benefícios gerados pelo trabalho, tanto no que concerne aos bens materiais quanto ao conhecimento. No mundo atual, o currículo escolar é uma peça importante para a participação de jovens e adultos nesse universo valorizado da ciência, da tecnologia e da cultura. O trabalho é a mediação fundamental do processo que se desdobra na contradição entre capital e trabalho, na divisão técnica e social do trabalho, na formação das classes sociais e em suas lutas pela superação das desigualdades. (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 475-476)

OLIVEIRA, Maria da Conceição da V. P. de. **O Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, no IFBA, *campus* de Salvador:** um estudo de caso. 129 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar as contradições do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), apresentado pelo Governo Federal como política pública educacional para a classe trabalhadora, tomando como referência o Curso Técnico em Saneamento, do IFBA, *campus* de Salvador. O referencial teórico metodológico é o materialismo histórico dialético, o qual permitiu, através de um estudo de caso, explicar as relações de poder existentes nos contextos sociais, na sociedade capitalista, a partir do mundo real e ao longo de seu processo histórico. Os resultados obtidos apontam que o PROEJA é uma política focalizada, emergencial e compensatória. E que o Curso Técnico em Saneamento necessita, com urgência, de um Projeto de Intervenção que redimensione o plano inicial, visando a elaboração de uma proposta inovadora e comprometida com a formação de um cidadão crítico, agente da sua história e transformador da sua realidade.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação profissional. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.



OLIVEIRA, Maria da Conceição da V. P. de. **The Sanitation Technical Course/PROEJA, at IFBA, *campus* de Salvador** (Bahia, Brazil): a case study. 129 f. 2014. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

This research aims to present and characterize the contradictions of the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in the modality of Education of Youths and Adults (PROEJA), created by the Federal Government as a Public Educational Policy for the working class, considering as a base, in a case study, the Technical Course in Sanitation, at IFBA, *campus* Salvador (Bahia, Brazil). The methodological theoretical referential is the historical dialectical materialism, which allowed me to understand the social relations, in a capitalist society, starting from the real world and along their historical process. The obtained results point out that PROEJA is a focused policy, besides being compensatory. The Technical Course in Sanitation needs, as soon as possible, a Project of Intervention that reorganizes the initial proposal, seeking for an innovative and committed one, that should be compromised with a critical formation of a citizen, which is the agent of his/her history and able to change his/her reality.

**Keywords:** Professional Education. Education of Youths and Adults. Work. PROEJA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASAPREV	Associação dos Aposentados e Pensionistas da Previdência Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Centro de Estudo Supletivo
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Diretores dos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
DCNEPNT	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETS	Escola Técnica de Salvador
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
FACED	Faculdade de Educação
FDE	Fórum de Diretores de Ensino
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PLANFOR	Plano Estadual de Qualificação Profissional
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Plano do Curso Técnico em Infraestrutura Urbana.....	21
Figura 2	Passeata do Dia dos Aposentados, realizada pela ASAPREV/BA, em 24 de janeiro de 2010.....	34
Figura 3	Conceitos e Fundamentos do Materialismo Histórico.....	36
Figura 4	Pensamento Dialético.....	37

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa Etária.....	76
Gráfico 2	Tempo de Trabalho no IFBA.....	77
Gráfico 3	Legislação.....	79
Gráfico 4	Política Pública – PROEJA.....	80
Gráfico 5	Pós-Graduação.....	82
Gráfico 6	Aspectos da Diferença Metodológica.....	84
Gráfico 7	Relevância das Atividades.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Razão da não participação na entrevista.....	74
Quadro 2	Perfil dos sujeitos.....	75
Quadro 3	Razão da indicação do Projeto Pedagógico.....	79
Quadro 4	Definição de Conceitos.....	88

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	OS PRIMEIROS PASSOS.....	24
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	32
2.1	OBJETIVO GERAL.....	32
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	33
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	43
4.1	TRABALHO E SUAS FORMAS HISTÓRICAS.....	43
4.2	CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	50
4.3	TRABALHO, ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	54
<b>5</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	61
5.1	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.....	68
<b>6</b>	<b>A PESQUISA</b> .....	73
6.1	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
6.2	QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....	75
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
	<b>APÊNDICES</b> .....	108
	<b>APÊNDICE A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	109
	<b>APÊNDICE B</b> - Questionário.....	117
	<b>APÊNDICE C</b> - Mensagem eletrônica 1 - Mensagem das pastas.....	120
	<b>APÊNDICE D</b> - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada.....	121
	<b>APÊNDICE E</b> - Mensagem eletrônica 2 - Convite para participar da pesquisa.....	123
	<b>APÊNDICE F</b> - Mensagem eletrônica 3 - Convite para a entrevista.....	124
	<b>APÊNDICE G</b> - Mensagem eletrônica 4 - Solicitação do motivo da não participação na entrevista.....	125
	<b>APÊNDICE H</b> - Mensagem eletrônica 5 - Esclarecimento quanto ao Projeto Pedagógico.....	126
	<b>APÊNDICE I</b> - Mensagem eletrônica 7 - Solicitação de esclarecimento da entrevista ao Sujeito 05.....	127
	<b>APÊNDICE J</b> - Proposta de Estruturação de Investigação e Intervenção PROEJA, IFBA, <i>Campus</i> de Salvador.....	128
	<b>ANEXO</b> .....	131
	<b>ANEXO A</b> - Matriz Definitiva – Curso Técnico Integrado em Saneamento..	132

## 1 INTRODUÇÃO

As experiências, de fato, constituem um primeiro passo do método histórico: partir do concreto empírico, analisá-lo buscando as mediações contraditórias e ordená-las no plano do pensamento como forma de aprendê-la concreta e criticamente para além da experiência sensível. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24)

Todo ser humano, de uma forma ou de outra, tem acesso à educação. Alguns afortunados constroem esse percurso de forma regular, contínua, curricular e institucionalizada, obedecendo a critérios e orientações assegurados em legislações específicas. Outros, porém, dependem de aprendizados indiretos, incertos, em espaços diferentes dos ambientes acadêmicos.

Faço parte do primeiro grupo. Minha vida estudantil foi sempre reflexo do esforço de pais sem escolaridade avançada, porém trabalhadores e conscientes da responsabilidade de criar e garantir condições de sobrevivência à sua prole. Recebi deles as primeiras lições de valorização do estudo, da honestidade, do esforço, da dignidade e do poder do trabalho.

Nasci em Recife, PE, porém, aos três anos, me mudei com a família para Salvador, onde concretizei o meu processo de escolarização regular até a graduação.

Ainda era estudante do curso de Letras, quando comecei a trabalhar aos 18 anos, ministrando aulas de inglês em um curso de idiomas. Após a graduação, comecei a dar aulas na antiga Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)<sup>1</sup>, onde permaneço até hoje.

Com o objetivo de aprender mais sobre a educação profissional, conclui, em 1994, um Curso de Especialização em Educação Tecnológica. Após, 17 anos, voltei à Universidade e conclui, em 2011, um Curso de Especialização em Tradução Inglês/Português. No primeiro semestre de 2012, ingressei no Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Quando ingressei na ETFBA, e ainda sob a égide da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), o ensino técnico era ofertado de forma conjunta com o antigo Segundo Grau, com duração de

---

<sup>1</sup> No decorrer dos anos, o IFBA passou por algumas modificações, recebendo inclusive outras denominações, como: Liceu Industrial de Salvador, em 1937; Escola Técnica de Salvador (ETS), em 1942; Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), em 1965, e Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), a partir de 1993 – resultado da fusão entre o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) e a Escola Técnica da Bahia (ETFBA). Finalmente, em 2008, recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Para maiores informações, consultar o *link* <<http://ifba.edu.br/institucional/historico.html>>.



quatro anos, em regime semestral. O acesso ocorria através de processo seletivo, com entrada no primeiro período, para formação propedêutica, com duração de dois semestres, ou no terceiro semestre para aqueles candidatos que possuíam, pelo menos, a conclusão do primeiro ano do Segundo Grau e buscavam uma certificação dos estudos com ampliação para a formação técnica. Existia também a possibilidade de saída ao final do sétimo semestre, o que representava a conclusão do Segundo Grau. Nesse caso, o estudante recebia a qualificação de Auxiliar Técnico e estava apto a prestar exames de vestibular. Com a conclusão exitosa do quarto ano, o discente recebia o título de Técnico de Segundo Grau na área a qual fizera a opção no Processo Seletivo.

Tive a oportunidade de, além da docência, exercer funções administrativas de coordenação, gestão e direção. Nessas atividades, comecei a me envolver no trabalho com jovens e adultos. Minha primeira experiência aconteceu, mais ou menos entre 1990-1992, quando, ao identificar servidores da ETFBA analfabetos, elaborei um projeto de alfabetização. Sem qualquer vivência, busquei referencial teórico junto àquele que se destacava no Brasil, como estudioso da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire (1921-1997).

Na tentativa de me envolver efetivamente naquele projeto, ministrei aulas para aqueles colegas. Elaborei material didático, tendo como base alguns livros resgatados da extinta Fundação Educar<sup>2</sup>, fiz o planejamento das aulas e fui alterando os conteúdos a serem trabalhados a partir do conhecimento, da experiência e da especificidade de cada um daqueles alunos(as). As aulas eram coordenadas por mim. Entretanto, dentro de uma proposta de construção coletiva, tínhamos aulas de pintura, de corte e costura, de marcenaria, de carpintaria; cada um dos sujeitos dividia o seu conhecimento, isto é, ensinava aos outros as atividades do seu ofício. Eu centralizava, organizava, contextualizava aquele volume de informações e (re)construía, aos poucos, o currículo. Foi uma época de acertos e erros. Porém, foi gratificante reconhecer a evolução, o crescimento, o salto qualitativo de cada um deles. Percebi a importância de valorizar, respeitar e aprender com a rica experiência de cada um daqueles colegas. Afinal, citando o meu famoso conterrâneo, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68)

---

<sup>2</sup> A Fundação Educar foi criada através do Decreto nº 91.980, de 25.11.1985. Este Decreto redefine os objetivos da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, alterando sua denominação que passa a chamar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Mais tarde, entre 2002 e 2005, na condição de gestora, representei o Fórum de Diretores de Ensino (FDE), do Conselho de Diretores dos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CONCEFET), em um Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo Ministério da Educação (MEC), sobre o qual discorrerei posteriormente, para elaborar orientações sobre a implantação de política pública voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET).

Destaco, assim, que além de professora de inglês dos cursos técnicos regulares, exerci, também, o tirocínio de lecionar para jovens e adultos. Portanto, a minha experiência hoje está entre a educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada e na EJA.

Apesar de nunca ter trabalhado diretamente com turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), estimulada, principalmente, pela experiência vivida com os colegas servidores e pelo produto final daquele GT, defini o tema da minha pesquisa de Mestrado: o *locus* da pesquisa IFBA, *campus* de Salvador; o objeto de estudo: a política pública<sup>3</sup> educacional para a classe trabalhadora, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no único curso oferecido, Curso Técnico em Saneamento.

Comecei, então, a reler e a estudar a legislação e a história da educação.

A Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito de todos e obrigação do Estado e da família. Determina ainda que o Poder Público assegure a todos o direito de acesso à escola com oferta regular. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) promoveu uma reestruturação organizacional da Educação, dividindo, inclusive, a responsabilidade entre as três esferas do governo: municipal, estadual e federal.

A LDB/96 afirma que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Parágrafo Segundo, Artigo Primeiro). Que tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Artigo Segundo). Defende que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, de respeito à liberdade e tenha apreço à tolerância, dentre outros. Nela, a Educação Profissional parece ganhar *status* privilegiado, e recebe capítulo específico. Considerando-se o foco na educação profissional, registro a sua concepção nos artigos 39 a 42, da referida lei.

---

<sup>3</sup> Ressalto que a visão do PROEJA enquanto política pública é feita pelo Ministério da Educação através do Documento Base. (BRASIL, 2006)

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996)

A educação profissional, científica e tecnológica de nível médio tem sido alvo de intensos debates, estudos e proposições. Em 1994, em um estudo apresentado na monografia para conclusão do Curso de Especialização em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde discuti a relação de fascínio e temor vivenciada, respectivamente, pelos jovens e idosos com relação aos avanços tecnológicos da época, referenciei tal constatação,

A tecnologia é o desafio do século XX. Ela evoluiu rápida e continuamente, criando novas perspectivas, despertando curiosidades, fascínio e até temor. Depreende-se daí que a tecnologia exige que se qualifique a execução do trabalho e que influencia de modo significativo as relações de produção, alterando sua velocidade, precisão e resolução. (OLIVEIRA, M., 1994, p. 4)

Assim, a educação profissional, científica e tecnológica destaca-se como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano. De acordo com Cole e Scribner (1991, p. 10), "[...] não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas". A trajetória da educação profissional no Brasil não foge à regra e sofre mudanças na sua forma, estrutura, características básicas e no seu campo de atuação.

Em uma ação anunciada como ampliação da educação profissional, o Ministério da Educação (MEC) publica o Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), de 13 junho de 2006, que revoga o Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005), de 24 junho de 2005, e institui reestruturando e

umentando o grau de atuação – o PROEJA, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio.

Com o objetivo de esclarecer o entendimento e a aplicação do citado Decreto, bem como unificar ações, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) constituiu, através da Portaria nº 208, de 1 de dezembro de 2005, um Grupo de Trabalho, conforme mencionado antes, composto, dentre outros, por representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), do Fórum Nacional de EJA e das universidades brasileiras, com a finalidade de elaborar o Documento Base para o PROEJA.

Esse documento apresenta conceitos, discute aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa. Defende uma política pública que contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, buscando contribuir para a integração sociolaboral de jovens e adultos com direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Sinaliza, ainda, formas de organização curricular em consonância com os pressupostos da EJA e sugere aspectos operacionais à implementação do Programa. Anuncia o documento,

Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos. É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 41)

Registro, entretanto, a partir de uma (re)leitura crítica, baseada, inclusive, em estudos recentes, que o trabalho desenvolvido por aquele GT não pode ser considerado como um manual pronto, único e acabado. Aquele documento foi elaborado por um grupo heterogêneo, após idealização e publicação do Programa, que foi lançado sem as medidas prévias necessárias a uma política pública. Bem como, questiono, conforme afirmo na conclusão da pesquisa, a visão do PROEJA como política pública.

Rummert (2007) faz algumas críticas ao caráter ambivalente daquela proposta, com as quais concordo. A autora destaca, por exemplo, que ao ampliar a possibilidade de oferecimento do PROEJA para instituições pertencentes ao Sistema S, nomeadas como "parceiras preferenciais" (BRASIL, 2006, p. 55), evidencia-se uma forte capacidade de

intervenção do capital, através dos "[...] empresários que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado" (RUMMERT, 2007, p. 44), o que é contraditório ao trabalho como princípio educativo apresentado como fundamento norteador do Programa. (BRASIL, 2006, p. 35)

Ao assumir o trabalho como princípio educativo, o documento deveria, amplamente, reconhecer o caráter formativo do trabalho, visto como humanizador e negar a visão capitalista do empresariado que defende a fragmentação do trabalho em atividades especializadas e autônomas.

Em palestra realizada no Auditório da FAGED/UFBA, em 24 de maio de 2012, ouvi a professora Dr.<sup>a</sup> Sônia Rummert destacar que a classe trabalhadora não foi consultada antes da publicação do PROEJA, logo não é possível afirmar que ele atenda às expectativas daquela classe.

O CEFET–BA, entretanto, antes da revogação do Decreto nº 5.478/05 (BRASIL, 2005), e atendendo às determinações do mesmo, ofereceu, pela primeira vez, em dezembro de 2005, através de Edital Público, 10% do total das vagas de ingresso para o PROEJA, tendo como referência o quantitativo de vagas ofertadas no ano anterior, 2004.

Para o *campus* de Salvador, foram oferecidas 41 vagas para o Curso Técnico em Infraestrutura Urbana, área profissional da Construção Civil. No primeiro edital constava que,

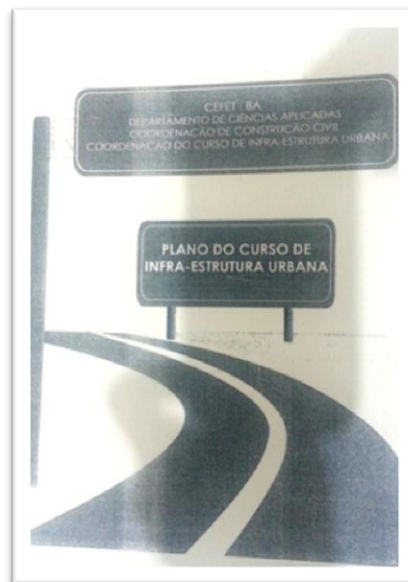
O Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, instituição criada pela Lei n.º 8.711 de 28 de setembro de 1993, nos termos da Lei 6.545 de 30 de junho de 1978, no uso de suas atribuições legais, torna público que estarão abertas as inscrições do Processo Seletivo/2006 para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no CEFET–BA/Sede e nas Unidades de Ensino Descentralizadas de: Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista, em cumprimento ao Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2005, p. 1)

A realidade dos então CEFET resumia-se em um processo ensino-aprendizagem voltado para jovens em idade escolar adequada, com percurso vivenciado de forma sequencial, estruturada, obedecendo uma sucessão curricular previamente definida. Nos seus corredores circulavam sujeitos diferentes, porém equivalentes em uma organização escolar. Esta percepção estava, inclusive, edificada na sociedade baiana, em especial soteropolitana, a qual demorou a enxergar no CEFET-BA, hoje IFBA, uma possibilidade de EJA.

Assim como a sua implantação, com relação ao PROEJA, tudo aconteceu de maneira corrida e, considerando a inexistência de experiência anterior nessa modalidade, precária.

O Plano Pedagógico do Curso Técnico em Infraestrutura Urbana do IFBA, *campus* de Salvador, Figura 1, ofertado até 2009, foi construído a partir do conhecimento acumulado com os cursos da área de Construção Civil, historicamente ofertados nos Processos Seletivos da Instituição. O Plano tinha como objetivo geral formar técnicos de nível médio, fornecendo uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades que os capacitassem a atuar no mercado de trabalho.

**Figura 1** – Plano do Curso Técnico em Infraestrutura Urbana



Fonte: IFBA, *campus* de Salvador

Essa orientação foi mantida na estruturação do Curso Técnico em Saneamento, pois o Manual do Candidato/2012 definiu que este profissional técnico atuaria:

- ✓ na construção de estações de tratamento de águas e esgotos e em obras de captação, transporte e tratamento de águas;
- ✓ na manutenção de equipamentos e redes;
- ✓ na execução de aterros sanitários e obras para disposição e reciclagem de resíduos e unidade de compostagem;
- ✓ na análise do consumo de água;
- ✓ e na implementação de estratégias de captação, tratamento e distribuição.

Por ser um profissional de nível médio, o estudante egresso deste curso deve executar atividades e serviços técnicos supervisionados por profissionais de nível superior.

Desta forma, com o desafio trazido pelo PROEJA, diversas ações organizacionais, administrativas e acadêmicas precisavam ser adotadas. O IFBA, *campus* de Salvador, instituição reconhecida no contexto educacional por oferecer uma formação profissional, científica e tecnológica sólida, deveria redimensionar o seu planejamento, reorganizar a sua estrutura, capacitar o seu corpo docente, repensar a sua prática. Afinal, jovens e adultos com perfis diferenciados, experiências arraigadas, lacunas escolares e distintas experiências sociais e culturais passariam a conviver naquele espaço acadêmico, ao qual anteriormente não havia possibilidade diferenciada de acesso.

Questiono, entretanto, se essas ações foram, efetivamente, assumidas e adotadas. Afinal, segundo Paiva (2006) ao refazer a história, pelo direito de todo cidadão à educação, aceitamos o desafio de que seja possível (re)acreditar no direito à vida tratando todos, mesmo os diferentes, como iguais. O PROEJA implica em integrar o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, campos diferentes que historicamente, inclusive, não caminharam de maneira próxima.

Portanto, essa inquietação é fruto do seguinte raciocínio: o IFBA, *campus* de Salvador, por imposição do Decreto anteriormente mencionado, ofertou vagas para o primeiro curso PROEJA – o Curso Técnico em Infraestrutura Urbana – até o ano de 2009. Em seguida, após solicitação de alteração do nome do curso pelo MEC, devido a definição do Eixo Tecnológico de Infraestrutura<sup>4</sup>, o que foi ratificado com a publicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>5</sup>, a oferta de vagas foi suspensa e um novo curso estruturado.

Dessa maneira, no Edital de Abertura de Inscrição do Processo Seletivo/2011 – IFBA, *campus* de Salvador, de 11 de agosto de 2010, foram oferecidas, pela primeira vez, 60 vagas para o Curso Técnico em Saneamento/PROEJA e o último Edital de Abertura de Inscrição do Processo Seletivo/2014, Cursos Técnicos Integrados Modalidade PROEJA – IFBA, *campus* de Salvador, de 29 de outubro de 2013, também ofereceu 30 vagas para o primeiro semestre e 30 vagas para o segundo semestre, turno noturno, com aulas aos sábados pela manhã.

---

<sup>4</sup> Segundo o site do MEC, esse eixo compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte. Contempla ações de planejamento, operação, manutenção, proposição e gerenciamento de soluções tecnológicas para infraestrutura. Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et\\_infraestrutura/et\\_infraestrutura.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_infraestrutura/et_infraestrutura.php)>. Acesso em: 28 jan. 2014.

<sup>5</sup> Segundo o site do MEC, essa publicação reflete o resultado da continuidade da política de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país, iniciado, em 2008, pela publicação do primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Disponível em <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

Porém, como professora do *campus* de Salvador e desconhecendo qualquer processo de implantação efetivamente realizado, arguo se o curso ofertado considera no seu Projeto Pedagógico as especificidades da EJA, por exemplo, os seus sujeitos – jovens e adultos com múltiplos conhecimentos. Bem como, se o IFBA, *campus* de Salvador contemplou as exigências necessárias à implementação de uma política pública centrada na EJA, conforme prevê o Ministério da Educação no Documento Base,

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 8)

A minha experiência como gestora, componente daquele Grupo de Trabalho e professora da Instituição, vivenciada, inclusive, na alfabetização de colegas servidores, e, principalmente, o meu compromisso com uma educação reflexiva e crítica corroboraram na escolha do tema da pesquisa.

Com as leituras e estudos empreendidos durante o Mestrado e pela escolha pelo materialismo histórico, opção que será explicada posteriormente, compreendo que um determinado modo de produção não está restrito apenas a atividade econômica, mas acaba interferindo na vida e na produção da própria existência do homem. Nesse sentido, conhecer os caminhos diferenciados percorridos por esses sujeitos da EJA possibilita percursos formativos diferenciados e específicos. Como também conclama por uma prévia capacitação para todos os técnicos e docentes envolvidos no PROEJA.

Assim, assumo o papel de investigadora, acometida pela inquietação advinda da inexistência de dados sistemáticos do Curso Técnico em Saneamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no IFBA, *campus* de Salvador.

De acordo com as reflexões acima e com todas as especificidades relatadas nos diversos documentos anteriormente citados, busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa que norteou a produção desse trabalho: quais as contradições da política pública educacional do Governo Federal para a classe trabalhadora, PROEJA, particularmente no Curso Técnico em Saneamento, ofertado no IFBA, *campus* de Salvador?



## 1.1 OS PRIMEIROS PASSOS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 44)

Recentemente, ouvi o meu sobrinho neto de quatro anos perguntar enquanto assistia na televisão ao desenho animado Ben10<sup>6</sup>, "vovó, por que Ben10 não trabalha igual a um homem de verdade?" Tomei um susto, larguei Ricardo Antunes e Maria Aparecida de Moraes Silva (2004), *O avesso do trabalho*, livro que estava lendo, e ri e pensei: será que ele já leu Marx? Ou, apenas com a inocência de uma criança, ele já entende que é preciso trabalhar para se tornar homem? Resolvi averiguar e perguntei qual a razão dele ter dito aquilo; novamente, ele trouxe à tona a sua sabedoria infantil: "Meu avô trabalha, aí ele ganha dinheiro, é um homem de verdade e pode comprar presente para mim". Ele simplificou a concepção de um mundo onde a categoria trabalho, como bem aprendi com meus pais, é a característica fundamental do homem e "ocupa dimensão central nas formas de (des)sociabilidade contemporânea", como destacam Antunes e Silva (2004, p. 9).

Na fala dessa criança, fica comprovado que aprendemos desde cedo a valorizar a categoria trabalho. Trabalho parece estar, inicialmente, associado a dinheiro, tempo, esforço, mas também a uma necessidade. Todos precisam produzir. Entretanto, a produção não deve estar concentrada, apenas, em uma parte da população. Todos deveriam ter participação igual na construção e na partilha dessa produção. Afinal, a vida vai muito além do que preparar para uma determinada tarefa, ocupação, "[...] pois tem a ver com a própria constituição do ser humano como sujeito de sua vida". (MACHADO, 2006, p. 49)

Nesse mesmo sentido, Rummert, Algebaile e Ventura (2012), refletindo sobre educação e formação humana, fazem um importante resgate crítico de conceitos como "globalização", "nova ordem mundial" e afirmam que qualquer modo de produção nunca está restrito à atividade econômica, apenas, mas também remete à totalidade da vida e à produção da existência.

Nesta produção da existência, dentro de um sistema capitalista<sup>7</sup>, o professor pertence aquele grupo que "trabalha, ganha dinheiro, é um homem de verdade e compra presente". Ele é um trabalhador que busca colaborar com a formação do cidadão como agente transformador. Entretanto, a sua produção nem sempre é reconhecida e valorizada. Ou seja,

<sup>6</sup> Ben 10 é uma série de desenho animado estadunidense criada pelo *Man of Action* e produzido pelo *Cartoon Network Studios*.

<sup>7</sup> Capitalismo é um sistema econômico onde os meios de produção e distribuição são de propriedade privada, prevê a divisão da sociedade em classes, a compra e venda de força de trabalho e visa o lucro.

tem havido uma desvalorização do professor, e, apenas em determinados espaços, o mesmo ainda é reconhecido e valorizado.

Em 1997, sem o envolvimento efetivo dos profissionais da educação e tomando o mercado de trabalho como referência, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso publicou o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que desvinculava a Educação Profissional do Ensino Médio, como indica o seu Artigo Quinto: "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, 1997, p. 1) Este momento ficou marcado pela grande insatisfação dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em viabilizar algo que não elaboraram e em que não acreditavam.

Em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999) determinavam que a Educação Profissional de nível técnico fosse organizada por áreas profissionais, que incluíssem as competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação. Surge, assim, de forma aleatória à vontade dos docentes, a pedagogia das competências, causando ainda mais o descontentamento dos docentes daquelas instituições. As DCNEPNT que tomam como eixo o desenvolvimento de competências favorecem uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Ramos (2010) ajuda nessa compreensão quando afirma que a mudança fundamental aconteceu em relação ao referencial a partir do qual se selecionaram os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas.

Ou ainda, como explica Jamerson Silva (2012), não se fazem mais escolhas em um corpo de conteúdos disciplinares existentes para cobrir conhecimentos mais importantes; a seleção passa a ser feita visando uma formação que favoreça a produtividade e o lucro. Continua o autor:

Nesse sentido, pode-se evidenciar a clara desvalorização dos saberes escolares, organizados em torno das disciplinas, em troca de uma seleção instrumental dos conteúdos a serem ensinados, secundarizando o olhar reflexivo sobre eles, o que possibilitará a compreensão do processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, o relacionamento entre os fatos, ideias, ideologias e a conseqüente realização de atos ou ações de maneira crítica e criativa, compreendendo e construindo criticamente novas relações. (SILVA, J., 2012, p. 171)

É importante ressaltar que o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), analisa e aprecia os documentos utilizados na elaboração das DCNEPNT. O citado Parecer afirma que as diretrizes caracterizam-se como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico. Destaca ainda que a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal e que a associação da abrangência da Educação Profissional unicamente à formação de mão de obra tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as elites condutoras e a maioria da população. Leva, inclusive, à compreensão errônea de que a Educação Básica e a Educação Superior não têm relação com a Educação Profissional.

O parecer supracitado indica que:

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “*tripalium*”, instrumento usado para tortura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 4)

Esta situação explicita de forma clara uma compreensão da Educação Profissional que não demonstra coerência como uma proposta pedagógica inovadora. Pois, na busca de superar qualquer tipo de dualidade, deve-se considerar, dentre outros aspectos, valores, crenças, experiências sociais e culturais, além de outras anteriores à própria escola. O trecho supra citado reforça a divisão da educação cuja origem remonta aos primórdios da Educação Profissional como aponta Matta (1998, p. 105):

Os artífices e artesãos aprendiam seus ofícios através do convívio com os mais velhos. Aliás, essa era a forma de educação existente entre os índios antes do descobrimento. Quanto à educação dos proprietários e negociantes, era feita principalmente para criar uma demonstração de superioridade para com as outras classes sociais. Era basicamente religiosa e filosófica, passando pela obrigatoriedade da alfabetização e aritmética fundamental, mas sem a preocupação da aplicação dos conhecimentos no cotidiano ou nos processos produtivos.

Em 2004, na busca da superação, dentre outros aspectos, dessa dualidade histórica surge outra proposta de Educação Profissional trazida com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva<sup>8</sup>. Lula, como é chamado pelo povo brasileiro, eleito pelo Partido dos Trabalhadores, representava, na época, devido a sua história de luta junto a classe operária, uma possibilidade de mudança. Assim, criou-se, no ambiente acadêmico, uma expectativa de avanço e valorização, em especial pela implantação de políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora.

Para deixar claro, utilizo as palavras de Rummert (2006), na definição de classe trabalhadora como "a imensa maioria da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou, sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas, e perversas, de sua força de trabalho". (RUMMERT, 2006, p. 124)

Nesse sentido, no âmbito educacional, o governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e em seu lugar publicou o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) que regulamentava o Artigo 39 da LDB/96 e, observados os objetivos das DCNEPNT/99, retomava a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Porém, logo após a divulgação do referido Decreto, o governo Lula lançou o Programa Escola de Fábrica<sup>9</sup>, que apresentava uma incoerência com aquela proposta inicial, na medida em que descaracterizava a articulação e privilegiava interesses da classe empresarial. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) o programa deixava sob a tutela da lógica empresarial a formação de jovens e adultos de classe popular excluídos, indicando reformas parciais. Os autores explicam:

No caso específico do Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens

---

<sup>8</sup> A eleição do Presidente aconteceu em outubro de 2002, com 62% dos votos no 2º turno. Luís Inácio Lula da Silva tomou posse em 1º de janeiro de 2003.

<sup>9</sup> O projeto Escola de Fábrica é uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que pretende possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de empresas que demandem este tipo de aprendizagem, e que desejem aliar responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados. Uma análise crítica detalhada pode ser encontrada em Rummert (2005), Projeto Escola de Fábrica - atendendo a "pobres e desvalidos da sorte" do século XXI. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perpectiva.html>>.

trabalhadores para a divisão social do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1104)

Dessa forma, é preciso perceber, conforme aponta Moura (2012), que essa dualidade estrutural é, na verdade, uma exigência do modo de produção capitalista que determina a valorização diferencial do trabalho intelectual e do trabalho manual. Romper com essa estrutura continua o autor, não é tarefa do sistema educacional e sim de uma transformação no modo de produção.

Para descontentamento da categoria docente, a simples troca presidencial não representou um avanço significativo na educação. A legislação foi atualizada, entretanto interesses econômicos ainda norteavam os caminhos. A Educação Profissional, em especial aquela voltada para a Educação de Jovens e Adultos, não avançou na proporcionalidade das expectativas dos profissionais da educação.

Assim, a oferta de EJA no Brasil teve o seu percurso marcado por avanços e retrocessos, conforme aponta Di Pierro (2005). Ou seja, na política educacional brasileira, a EJA assumiu um viés compensatório, na busca de recuperar um tempo perdido.

Na década de 1960, por exemplo, o pernambucano Paulo Freire implantou a sua primeira experiência, alfabetizando adultos em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte. Através de um método considerado revolucionário à época, ele foi capaz de alfabetizar de forma mais rápida e eficaz. Porém, devido ao caráter vanguardista da sua proposta, o educador foi marginalizado e obrigado a deixar o país no período da ditadura militar. As suas ideias, entretanto, não foram esquecidas. Pelo contrário, foi a visão freireana de valorização do diálogo, aprendizado mútuo e contínuo, e contextualização dos conteúdos que referenciou a condução do processo inicial da EJA no Brasil. Assim, aprender, para Freire, é construir, é reconstruir; é constatar para mudar, ou seja, o conhecimento tem que exercer função na realidade concreta. “Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo; todos nos educamos em comunhão”. (FREIRE, 1987, p. 39)

A EJA, por definição, se destina a uma parcela significativa da população que não teve acesso a educação em idade própria. São pessoas que, na maioria das vezes, por força da realidade socioeconômica do país, concluíram o ensino fundamental e não puderam dar continuidade aos estudos, não raro devido à necessidade de inserção imediata no mercado de trabalho; são, portanto, jovens e adultos trabalhadores que lutam diariamente para superar condições precárias de vida.

Contudo, conforme adverte Rummert<sup>10</sup>, é necessário ter clareza quanto ao fato de que a educação de jovens e adultos, por si, enquanto política, não gera impactos tão significativos na classe trabalhadora e não lhe altera substantivamente as condições de vida. A EJA, sendo ofertada de maneira fragmentada, traz mudanças acessórias que, às vezes, podem ser até significativas, à vida de alguns trabalhadores individuais, porém, não a do trabalhador-coletivo, aquele expropriado no âmbito das relações capital-trabalho.

Nesse sentido, é de responsabilidade do poder público, mediante ações integradas e complementares entre si, a garantia de acesso e permanência do trabalhador na escola. Experiências isoladas de cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos, anteriores a 2005, foram vivenciadas por alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Porém, somente a partir da publicação do Decreto nº 5.478/05 (BRASIL, 2005), o PROEJA tornou-se realidade na maioria dos IF, ampliando, dessa forma, a oferta de Educação Profissional nessas Instituições.

Entretanto, a lacuna histórica não foi superada de maneira imediata, tanto que os resultados do Censo Demográfico/2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicaram que a situação educacional no Brasil apresenta os seguintes dados: "[...] 9,6% da população de 15 anos ou mais de idade é analfabeta, o que corresponde a 13.933.173 pessoas que não sabem ler ou escrever, sendo que 39,2% deste contingente era formado por pessoas de 60 anos ou mais de idade"<sup>11</sup>. O relatório afirmou ainda que, "o analfabetismo pode ser considerado uma forma de exclusão social das mais severas na sociedade contemporânea"<sup>12</sup> e que a erradicação do analfabetismo continua a ser um dos grandes desafios que o país precisa superar.

Portanto, o desemprego, a redução da renda e, conseqüentemente, a ampliação da indigência e das desigualdades sociais ainda fazem parte da realidade de nosso país e, segundo Fontes (2010), continuarão fazendo enquanto o modelo socioeconômico do país estiver estruturado sob a égide do capital-imperialismo<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Parecer de Sonia Maria Rummert da Banca de Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação: o Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, no IFBA, *Campus* de Salvador: um estudo de caso, apresentado pela mestrandia Maria da Conceição da Veiga Pessôa de Oliveira. Rio de Janeiro, 23.05.2013.

<sup>11</sup> Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 28 - Indicadores Sociais Municipais - Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf)>.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> O conceito de capital-imperialismo, de acordo com Fontes (2010), equivale à concentração da propriedade, expropriações, redes de dominação, encapsulamento do trabalho e garantia de circulação do capital. A barbárie humana: expropriações da vida no planeta.

Milhares de jovens estão em situação de risco social. Seus níveis de escolaridade e renda limitam suas possibilidades futuras de desenvolvimento. Uma proposta educacional deve objetivar um processo de transformação centrado na perspectiva da emancipação humana. Ou seja, deve estar vinculada ao desejo do estabelecimento de um novo modelo social que supere o sistema do capital, que supere a exploração do homem pelo homem. Por isso, ela exige a prática de políticas públicas direcionadas ao combate à pobreza e à correção dessas desigualdades.

Considerando a qualidade da Educação Profissional ofertada pela RFEPCT, a iniciativa de implantação do PROEJA, através dos IF, representou um avanço. Contudo, antes da oferta de vagas e, principalmente por tratar-se de uma proposta de política pública para a classe trabalhadora, garantias institucionais de capacitação do corpo docente e de condições materiais, por exemplo, deveriam ter sido previamente adotadas para garantir o êxito do mencionado programa.

Com a implantação do PROEJA, a relação entre trabalho e educação passa a ser uma referência primordial, pois a Educação Profissional, na perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos deve postular a coerência entre o discurso e a prática, no sentido de superar, a velha dicotomia entre teoria e prática. Contudo, a superação dessa dicotomia ainda precisa ser enfrentada, pois como afirma Rummert (2008, p. 176),

[...] as políticas de governo atualmente implementadas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perpetuam, sob diferentes roupagens, as relações fortemente assimétricas de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que marcam o País. Tais políticas, portanto, se apresentam como instrumentos de manutenção da ordem instituída e não objetivam a formação integral, concorrendo [...] para a histórica dualidade estrutural de nossa sociedade.

Sendo o homem um ser social, todo processo de mudança individual, quer seja na forma do pensar e do agir, está relacionado as condições históricas da sociedade e a educação tem papel fundamental, pois atua como um instrumento necessário a formação do jovem trabalhador, possibilitando-o desafiar verdades impostas pela ideologia da classe dominante.

A educação não é uma "varinha mágica"; mas, com certeza, pode contribuir, dependendo do seu enfoque, para a apropriação dos conhecimentos científicos e úteis ao trabalhador.

Narrada um pouco da minha história, explicada a minha relação com o tema e apontada a fundamentação teórica, organizei este trabalho em capítulos.

Apresento o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos da dissertação. Em seguida, todo o processo metodológico utilizado nos dois anos de estudo.

Depois, disserto sobre o tema baseada nos autores que subsidiaram a minha pesquisa. Divido o Referencial Teórico em três partes, a saber:

- ✓ Trabalho e suas formas históricas,
- ✓ Capitalismo, trabalho e educação, e
- ✓ Trabalho, ensino e Educação de Jovens e Adultos.

Considerando a importância do estudo para a temática abordada, faço um breve resgate sobre as políticas públicas apresentadas pelo Ministério da Educação voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, concentrando atenção especial ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

A apresentação e a análise dos dados da pesquisa são, em seguida, mostrados, a partir dos questionários, entrevistas e mensagens eletrônicas enviadas aos sujeitos pesquisados.

Por último, apresento as conclusões. Respondo a pergunta de pesquisa e aponto caminhos pedagógicos.

Fechando a dissertação, relaciono o referencial bibliográfico e adiciono o material por mim produzido, Apêndices A ao J e um documento consultado, Anexo A.



## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Aprender as contradições do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), apresentado pelo Governo Federal como política pública educacional para a classe trabalhadora, tomando como base o Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *campus* de Salvador.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar criticamente o PROEJA, apresentado como política pública do Governo Federal para a classe trabalhadora, a partir dos documentos legais que o lançaram e o formataram.
- b) Caracterizar o PROEJA, apresentado política pública educacional para a classe trabalhadora, como uma política pública focal de efeitos limitados.
- c) Analisar criticamente, a partir dos dados coletados através do relato escrito (questionário) e do relato oral (entrevista) aplicados com os gestores e docentes, a implementação do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA do IFBA, *campus* de Salvador.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (PAULO NETTO, 2011, p. 25)

Definida a escolha pelo materialismo histórico dialético, ficou claro que árduo seria o caminho de estudo. Precisaria sair das pequenas lembranças sobre as teorias marxistas estudadas na graduação (1980-1983), na Universidade Católica do Salvador, e no curso de Especialização em Educação Tecnológica (1993-1994), no CEFET de Minas Gerais, até a busca de um conhecimento específico que me permitisse dissertar sobre ele.

Nasceu uma vontade enorme de voltar no tempo. Aproveitar tudo que foi ou poderia ter sido discutido e aprendido nos diálogos com todos os mestres que convivi. Em especial, uma saudade daquele que teria orgulho e paciência de debater comigo conceitos como capitalismo, exploração da classe trabalhadora, luta de classes, alienação, dentre tantos outros.

Gilson Costa de Oliveira (1927-2010), meu sogro, falecido em 5 de novembro de 2010, era um marxista de coração e ação. Com certeza, deve ter estudado suas teorias e conceitos nas escolas públicas por onde passou. Mas, acima de tudo, vivia o desafio de construir um mundo socialmente equilibrado, trabalhava para isso, principalmente junto aos aposentados e pensionistas.

Fundou, em 16 de outubro de 1985, a Associação dos Aposentados e Pensionistas da Previdência Social da Bahia (ASAPREV-BA). Foi também presidente da Federação das Associações dos Aposentados, Pensionistas e Idosos do Estado da Bahia, no período de 1992 a 1995, e presidente da Confederação Brasileira de Aposentados, Pensionistas e Idosos, de 1993-1996. Em reconhecimento ao trabalho realizado em defesa dos aposentados e idosos, foi agraciado em 17 de outubro de 2007, com o Título de Cidadão da cidade do Salvador conferido pela Câmara Municipal da Cidade do Salvador, por toda dedicação pela construção da ASAPREV-BA /Casa do Aposentado e por uma Sociedade mais justa e igual para todos.<sup>14</sup>

A figura abaixo ilustra a sua última passeata,

---

<sup>14</sup> Para maiores informações consultar o *site* da ASAPREV-BA. Disponível em: <<http://www.asaprev-ba.com.br/index.asp>>.

**Figura 2** – Passeata no Dia do Aposentado realizada pela ASAPREV/BA, em 24 de janeiro de 2010.



Fonte: Sindicato dos Servidores do Poder Judiciário do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.sinpojud.org.br/destaques.php?id=1632>>. Acesso em: 19 jan. 2014

Sr. Gilson dividia com Marx a certeza de que a ação humana é fundamental para alterar a realidade socioeconômica. Defendia que a classe trabalhadora, inclusive somados àqueles que estavam aposentados ou eram pensionistas, deveriam exigir e lutar pelos seus direitos. Ou como ouvi, por diversas vezes, ele dizer, "a luta continua, companheiros".

Assim, continuando a minha luta pessoal, comecei os estudos sobre a opção metodológica escolhida.

Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) e Antonio Gramsci(1891-1937), além de Celi Taffarel, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Maria Regina Antoniazzi, Marise Ramos e Sônia Rummert são os principais teóricos que respaldaram e orientaram as bases teórico-metodológicas aplicadas nesta dissertação. Através de uma visão de mundo, de um conjunto de valores, de uma ideologia, respaldada no fundamento filosófico do materialismo histórico dialético, acredito que apenas na superação do sistema de produção capitalista, baseado na divisão social do trabalho em classes, poderemos avançar na construção de uma sociedade socialista. Concordo que "[...] uma vez que o objeto de estudo de Marx – a sociedade burguesa – não desapareceu e, portanto, o seu método de investigação continua válido". (FERREIRA JÚNIOR, 2012, p. 132-133)

Ou ainda nas palavras da professora Dr.<sup>a</sup> Regina Antoniazzi, qualquer reflexão sobre a conjuntura da educação profissional continua válida e atual; por isso,

[...] recolocar o marxismo como nossa opção epistemológica, teórica, metodológica e política no campo do debate da educação, particularmente, da educação profissional, pois ao contrário das aparências nunca esteve tanto na ordem do dia, já que a análise das leis de movimento do capital e as descobertas de Marx, na segunda metade do século XIX, continuam válidas até hoje, apesar de terem sido produzidas há mais de cento e cinquenta anos, exatamente porque nossa sociedade continua sendo regida pelos ditames do capital. (ANTONIAZZI, 2012, p. 128)

Mas afinal, quais as características do materialismo histórico dialético?

Debrucei-me nas leituras acima e criei um entendimento próprio: o materialismo histórico dialético é uma opção teórico-metodológica que explica as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se reproduzem nos contextos sociais dentro de uma sociedade dividida em classes, a partir do mundo real, material e ao longo de todo processo histórico, tendo como base a dialética.

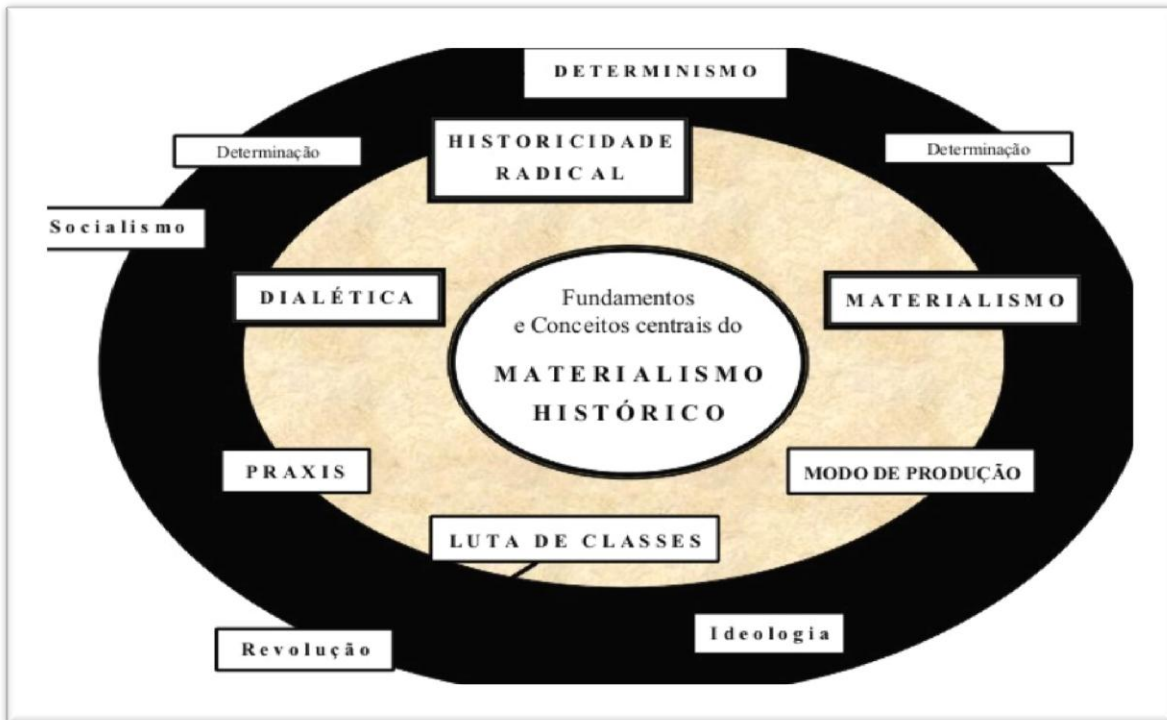
Na Figura 3, o professor Dr. José D'Assunção Barros<sup>15</sup> demonstra os fundamentos e conceitos centrais do materialismo histórico. Segundo ele, o círculo central inclui aquilo que é realmente inseparável do materialismo histórico enquanto campo teórico-metodológico específico que permite compreender a história e a dinâmica das sociedades humanas. Explica ainda que na parte superior do círculo interno estão os três fundamentos basilares dessa opção: a dialética, o material, e a historicidade.

---

<sup>15</sup> O professor José D'Assunção Barros possui doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (1999), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), graduação em Música (Composição Musical) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989). É professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na área de História, tem atuado principalmente com temáticas ligadas às seguintes áreas: Historiografia, Teoria da História, Metodologia da História, História Cultural, História da Arte, Cinema-História. Maiores informações disponíveis em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C606529>>.

**Figura 3** – Conceitos e Fundamentos do Materialismo Histórico.

Fonte: BARROS (2011).



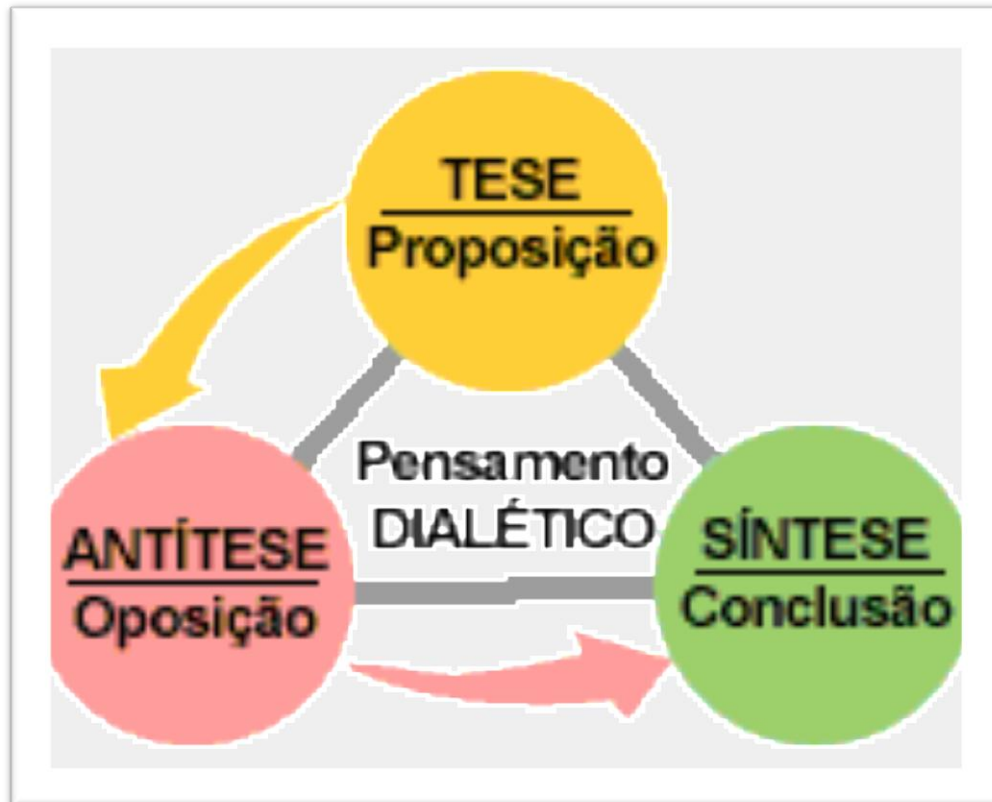
A dialética, originariamente, a arte do diálogo e da discussão<sup>16</sup>, encontrou na teoria marxista o enfoque de que os movimentos históricos ocorrem de acordo com as condições materiais da vida. Assim, no processo histórico, sempre há uma tese (uma afirmação), uma antítese (uma negação), e uma síntese (uma conclusão). No decorrer das condições históricas, econômicas e sociais, esta conclusão será uma nova tese que gerará uma nova antítese e, conseqüentemente, uma síntese, que passará a ser uma nova tese, e assim por diante. Dessa forma acontece o movimento, sempre do inferior (simples) para o superior (complexo), gerando um avanço no processo de aquisição do conhecimento.

A Figura 4, de Douglas Barraqui<sup>17</sup>, resume esse pensamento:

<sup>16</sup> A dialética foi retomada na filosofia moderna pelo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Marx refez o conceito de Hegel, alterando o seu entendimento, colocando a vida espiritual sob o comando da vida material.

<sup>17</sup> Professor, discípulo e pesquisador pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Para maiores informações: <<https://www.blogger.com/profile/02662628138243453885>>.

**Figura 4** – Pensamento Dialético.



Fonte: BARRAQUI (2011).

Dentro dessa percepção, ao investigar determinado objeto, devo me apropriar dele, compreender a sua estrutura e o seu movimento. Portanto, como ponto inicial para a produção do conhecimento, é necessário perceber que o método dialético de Marx enquanto método de investigação e de exposição distingue, sem separar, esses dois momentos. Porém, pressupondo que o objeto só pode ser exposto depois de um longo período de investigação, analisando criticamente as suas determinações essenciais, ou seja, ao redigir e expor, devo estar com a investigação concluída. O meu ponto de partida para o método de exposição será, então, a resposta encontrada e não a pergunta inicialmente feita.

O processo de produção do conhecimento está sempre sujeito às contingências econômicas, políticas, sociais e culturais de determinado período histórico, de determinada época. Todo pesquisador, enquanto cidadão de determinada sociedade, não é neutro, e deve ter consciência clara dos interesses que comandam o seu fazer investigativo, afinal, a sua relação com o objeto pesquisado, também, não é neutra. Ao desenvolver a sua pesquisa, ele não só produz um diagnóstico sobre o campo pesquisado ou elabora respostas organizadas para as suas questões investigativas, mas, acima de tudo, constrói uma maneira de fazer

ciência, explicita uma teoria do conhecimento, anuncia uma visão de mundo. (GAMBOA, 2012)

Qualquer pesquisa, enquanto procedimento racional e sistemático é desenvolvida mediante a junção, investigação, afirmação/negação dos conhecimentos disponíveis e utilização cuidadosa de métodos, técnicas e demais procedimentos científicos. Para inserir a sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento, o pesquisador deve dominar o estado atual do conhecimento e expor os resultados da mesma à validação, aprovação e aos critérios de relevância pela comunidade acadêmica, "[...] favorecendo o diálogo com aqueles que se interessam pela mesma temática, além de [...] permitir a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados". (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639)

Toda investigação científica, que toma como referência o materialismo histórico, tem como base o princípio da relação dialética existente entre o universal e o particular que constituem a totalidade de uma formação societária historicamente dada. Dessa forma, promove um salto qualitativo, um avanço no conhecimento. Portanto, o ponto de partida da pesquisa deve ser sempre um fato, ou um conjunto de fatos; em outras palavras, o ponto de partida deve ser a expressão factual empírica da realidade. A aparência é um indicador inicial de processo(s), porém não revela a sua essência. O conhecimento precisa avançar, necessita ir além, superar a aparência.

Por isso, a partir da política pública educacional para a classe trabalhadora, o PROEJA, entendido nesta pesquisa como o universo maior, analisei o particular, no estudo do caso do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, no IFBA, *campus* de Salvador.

Reli a legislação, os documentos complementares, minhas anotações pessoais escritas a época das reuniões do Grupo de Trabalho sobre o PROEJA, e avancei para o estudo de caso. Analisei, então, as respostas dadas às questões do questionário e da entrevista, solicitei esclarecimentos aos sujeitos da pesquisa, construí conclusões.

Entendendo método, não como um mero conjunto de regras formais para tratar determinado objeto de estudo, porém como os diversos modos pelos quais se analisa a realidade, ou ainda as diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento, todo método implica em uma teoria da ciência, que, por sua vez, se lastreia em uma teoria do conhecimento, que envolve uma concepção do real.

Gamboa (2012, p. 98) corrobora com essa visão afirmando que:

O processo do conhecimento parte do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A

própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo-transformador da natureza.

Assim, o método é a elevação do abstrato ao concreto, e nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, ele insere-se em uma rede de contextos e determinantes, progressivamente, mais amplos e complexos, ou seja, em processo(s).

O professor Dr. José Paulo Netto (2002)<sup>18</sup>, em curso ministrado em Recife, PE, sobre *O método em Marx*, destaca que o primeiro passo teórico é tomar a factualidade como indicador de processo e que cabe à razão, em um movimento de abstração, ir além da aparência para a identificação dos processos que a explicam e implicam.

Esse princípio da inter-relação universal do materialismo reforça uma concepção de realidade ou visão de mundo, onde a dinâmica e a contradição predominam. Sua tendência se fundamenta no método e na lógica dialética; tende ao contínuo movimento e à evolução constante, defendendo, portanto, a transformação, a inovação e a mudança das situações reais. Assim, o materialismo histórico representa uma compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana; o homem não se define como um ser histórico-social a partir da sua essência, mas se faz homem nas relações sociais no decorrer da história. (RAMOS, 2010; SAVIANI, 2007)

Dentro de uma visão diacrônica da história, a pesquisa articula-se com uma visão dinâmica da realidade e percebe os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico, utilizando, portanto, categorias fundadas na lógica dialética e nas contradições. Nesta abordagem, reafirmo que o homem é concebido como ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e, ao mesmo tempo, como um ser transformador desses contextos.

Para a pesquisa em educação, uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria e dessa relação dialética, surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade. Deste modo, para a dialética materialista, todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior; suas transformações estão relacionadas com as transformações

---

<sup>18</sup> O professor Dr. José Paulo Netto nasceu em 1947, em Minas Gerais. Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com experiências docentes em vários países, é professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).



culturais e sociais e sua dinâmica depende das mudanças sociais, que são quantitativas e qualitativas. (GAMBOA, 2012)

Dentre as aproximações principais para compreender o comportamento humano, Gunther (2006) cita a possibilidade de perguntar às pessoas sobre o que fazem e fizeram, o que pensam ou pensaram. Para este autor, o que une os mais diversos métodos e técnicas de pesquisa é o fato de todas partirem de perguntas, essencialmente, qualitativas.

No curso *O método em Marx*, anteriormente mencionado, o professor Dr. Paulo Netto (2002) afirma que desconhece registros de uma preocupação de definir pesquisa qualitativa e/ou quantitativa em Marx. A análise quantitativa, o trato quantitativo, segundo ele, sempre foi um recurso fundamental para elaboração da teoria. A análise qualitativa, em Marx, está diretamente implicada com sua análise quantitativa. Para o estudioso alemão, o trato quantitativo é um caminho pré-teórico e indispensável para a sua elaboração qualitativa.

Assim, a pesquisa qualitativa procura interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto para compreendê-los, pois leva em conta toda a sua complexidade e suas particularidades. Não almeja alcançar a generalização, mas sim o entendimento das singularidades. Enquanto a pesquisa quantitativa aplica-se à dimensão mensurável da realidade, seus resultados auxiliam o planejamento de ações coletivas e produzem resultados passíveis de generalização, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo. (BIGNARDI, 2003)

Nesse sentido, considerando que o Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *campus* de Salvador é o único atualmente ofertado naquela instituição no PROEJA, a opção feita foi pelo estudo de caso, percebido como uma estratégia profunda e exaustiva, que exige do pesquisador uma postura séria e compromissada com o seu objeto, evitando, inclusive, manipulações que comprometam o resultado da pesquisa. Utilizo as palavras de Menezes (2009, p. 132) para reforçar esta visão,

O estudo de caso não se resume a organizar uma série de questionários e aplicá-los simplesmente, ainda que distinguindo os elementos-chave da pesquisa, ou seja, o público-alvo e o que se quer investigar. A clareza acerca das limitações e do cuidado em não manipular as variáveis para validar o problema, bem como a responsabilidade em aplicar os questionários, é fundamental para a idoneidade da análise dos resultados alcançados. A pesquisa utilizando estudo de caso na área das Ciências Sociais está na mesma ordem que o experimento científico está para as Ciências Naturais. É necessário o mesmo rigor e os mesmos cuidados ao manipular as variáveis e os instrumentais da pesquisa.

Alguns autores apresentam divergências em relação à caracterização do estudo de caso, como por exemplo: Yin (2010), Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2000). Concordo com a visão de Yin, apresentada, também, por Alves-Mazzotti (2006), quando afirma que o estudo de caso é usado como etapa explanatória na pesquisa de um fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado, que leva à identificação de categorias de observação e análise ou a hipóteses para estudos mais amplos posteriores, permitindo uma acumulação e um avanço do conhecimento.

Dessa maneira, para o desenvolvimento desse estudo, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, estudo detalhado da legislação da Educação Profissional, da EJA e do PROEJA; e aplicação de questionário e entrevista com os profissionais atuantes no Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, no IFBA, *campus* de Salvador.

A base empírica tem como premissa buscar a resolução de dificuldades melhorando as práticas por meio da observação, análise e descrições, utilizando, como citado, questionários e entrevistas para coleta de dados.

Com o objetivo de apresentar a proposta de trabalho, esclarecendo possíveis dúvidas e deixando transparente a intencionalidade da pesquisa, fiz uma apresentação em *power point* em reunião da Coordenação do Curso Técnico em Saneamento. Em seguida, enviei convite para todos os docentes relacionados pela Coordenadora do Curso, além da Pró-Reitoria de Ensino, Diretoria Geral do *Campus*, Diretoria de Ensino e Setor Pedagógico Multidisciplinar, totalizando um universo de 39 sujeitos. Apenas, 15 pessoas confirmaram interesse em participar da pesquisa.

Considerando a amostra, preparei 15 pastas individuais contendo duas cópias do *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* (TCLE)<sup>19</sup> (APÊNDICE A) e uma cópia do questionário (APÊNDICE B). Além disso, em cada pasta, coloquei um texto (APÊNDICE C) destacando que apenas após o retorno dos documentos preenchidos, poderia agendar individualmente horário e aplicar a entrevista (APÊNDICE D).

Recebi, apenas, 13 questionários respondidos e duas pastas retornaram sem respostas. Para garantir o anonimato, os mesmos serão tratados de Sujeito 01, Sujeito 02, ..., Sujeito 13.

---

<sup>19</sup> O TCLE é uma exigência da Plataforma Brasil, Comitê de Ética, para toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos. Para maiores informações, sugiro visitar o endereço < <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>>.

A realização das entrevistas foi um processo ainda mais demorado devido à dificuldade de agendamento de horários; dos 13 sujeitos que responderam ao questionário, apenas cinco participaram desse segundo momento.

Na análise dos dados coletados, identifiquei o movimento dos contrários, ou ainda, os pontos fortes e fracos, acertos e erros, avanços e retrocessos vivenciados na implantação e no desenvolvimento do mencionado curso, para contribuir com o debate sobre a formação profissional de jovens e adultos.

Uma vez que, um dos aspectos defendidos pelo PROEJA é o de preparar o educando para a vida, proporcionando, na perspectiva de uma educação permanente, a inclusão social de uma camada da população que, historicamente, foi alijada da escola, esta pesquisa reforça a busca em colaborar com a implantação e funcionalidade deste Programa, observando a dinâmica do curso. A análise feita poderá contribuir com possibilidades de intervenção para (re)ordenar e (re)definir critérios e ações para a (re)construção, e adequação, se necessárias, de seus objetivos e metas.

A revisão bibliográfica e os dados parametrizados a partir da pesquisa foram elementos fundamentais desta dissertação, elaborada seguindo as normas técnicas e as orientações específicas da Linha de Pesquisa – Educação: história, trabalho e sociedade do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Os dados coletados na pesquisa, apresentados em capítulo específico, foram expostos com vistas a captar o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários. Durante o transcurso da investigação, busquei compreender onde e como se inclui/exclui, aparece/desaparece o pensamento, almejando a elaboração de proposta inovadora quanto às contradições na implementação dessa política pública educacional do Governo Federal para a classe trabalhadora, através do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, no IFBA, *campus* de Salvador, destacando-se a legislação vigente, bem como as respostas escritas, as falas e os registros dos sujeitos envolvidos no processo.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

O conhecimento científico adquire em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação [...] perde-se, em Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é. (ANDERY, 2004, p. 420)

### 4.1 TRABALHO E SUAS FORMAS HISTÓRICAS

O homem é um ser da natureza que, por condições específicas de sobrevivência, necessita relacionar-se com ela e com outros homens, ou seja, necessita organizar-se socialmente. A organização social busca a preservação mútua entre seus habitantes, protegendo e perpetuando as relações e a espécie. Essas relações não são isoladas e acontecem em espaços e tempos que estão em movimento, assim como os próprios homens. A partir da visão marxista da condição da existência humana, é pertinente observar o destaque feito por Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2011, p. 105):

A vida humana é, pois, uma produção social, que se dá pelo estabelecimento de relações sociais necessárias e independentes da vontade dos homens, relações que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

A própria essência humana, como afirma Ramos (2010), é a base da produção de sua existência, ou seja, a ontologia humana é histórica e o homem não é, mas se torna, historicamente, homem. Este ser natural, que se destacou da natureza, foi obrigado, para continuar a existir, a produzir a sua própria vida, não isoladamente, mas em sociedade.

Dessa sua relação com o espaço, tempo e natureza, o homem se apropria de parte dela, quando ao agir sobre a natureza, cria algo útil para si, ou seja, algo que possa resolver sua necessidade imediata. Essa ação sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que se conhece como trabalho.

Em outras palavras, o homem é um ser que opera sobre o mundo, sobre os outros homens e sobre si mesmo. Enquanto espécie, ele busca a sua sobrevivência, a transformação de si próprio e da natureza. Ele atua sobre a natureza por meio de uma atividade prática e consciente, o trabalho, o qual permite construir a si mesmo e o mundo objetivo e, assim,

satisfazer às suas necessidades. Ao transformar a natureza em uma ação econômica, o homem transforma a ele mesmo.

Concordo com Antunes e Silva (2004), quando afirmam que, o trabalho ocupa dimensão central nas formas de (des)sociabilidade contemporânea; que o sistema global do capital exclui e inclui, seguindo uma lógica que não considera a experiência e a história dos trabalhadores. Dessa forma, o homem busca marcar o seu desejo de mudança através de momentos de desestruturação, de reflexão, de revolução, de avanços.

Atualmente, manifestações de desagrado ao modelo de produção capitalista são presenciadas de maneira cada vez mais frequentes e determinadas. Situações de paralisações e greves refletem o descontentamento da classe trabalhadora com a maneira pela qual a sua força de trabalho é explorada.

Reafirmamos que o trabalho é uma categoria essencial na vida do homem. Por sua vez, categorias representam imagens que são o resultado da atividade criadora do homem. Para Marx (1977), o movimento das categorias surge como ato de produção real; categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza, e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. Enquanto procedimento metodológico conduz à investigação da produção do conhecimento objetivo, permitindo avançar para além das aparências, e servem de critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados.

Cheptulin (2004) afirma que o papel das categorias no desenvolvimento do conhecimento está diretamente relacionado à solução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência. Nessa realidade objetiva, continua o autor, existem relações de harmonia, de concordância e de diferenças; essas últimas constituem a forma geral de ser, a partir da qual se desenvolvem as contradições, que são uma forma de ligação universal, uma condição universal da existência da matéria. Assim, o conhecimento choca-se em seu desenvolvimento, entendido como movimento progressivo que conduz à passagem do inferior ao superior, com a necessidade de descobrir as contradições e a unidade. Acontece, então, uma desestruturação. Destaca, ainda, o autor:

A contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo. (CHEPTULIN, 2004, p. 295)

As categorias, portanto, não são externas ao objeto de estudo e terão a capacidade de favorecer a compreensão desse objeto, dessa realidade, da sua essência, na medida em que forem utilizadas, considerando todo o circuito analítico onde elas aparecem. Em outras palavras, quando usadas na análise concreta do(s) movimento(s) do objeto de estudo, por isso não são passíveis de conceituações fechadas; é preciso, sim, saturar as suas determinações. As categorias são formas de ser da sociedade, e o que move a realidade sócio-histórica são as suas contradições e os seus antagonismos.

Assim, historicamente, o trabalho é uma categoria de análise que favorece a nossa compreensão de como os homens de uma determinada sociedade se organizam para produzir sua existência e, inclusive, reproduzir essa sociedade. O trabalho assume formas diferenciadas em cada sociedade, tais como: trabalho servil, escravo e assalariado, este último, característico da sociedade capitalista. É também por meio do trabalho que o homem produz o conhecimento necessário ao processo de reprodução social.

Cassin (2009) afirma que o trabalho nas suas diferentes formas permanece em toda a história do desenvolvimento humano e que, a partir dele, as sociedades surgem e desaparecem em decorrência das forças produtivas e, via de consequência, o estabelecimento de novas relações de produção. Na sociedade capitalista, o homem produz mais do que o essencial para sua sobrevivência, levando à acumulação, a qual permite, em um determinado estágio de convivência com os outros homens, a ampliação da apropriação do trabalho do outro por aquele que não trabalha. Continua o autor,

O desenvolvimento das forças produtivas possibilita a criação excedente na produção, a apropriação privada dos meios de produção favorece o aparecimento das classes sociais e as relações de dominação e de exploração das classes proprietárias dos meios de produção sobre as classes não proprietárias. (CASSIN, 2009, p. 65)

Uma das primeiras consequências da divisão social do trabalho, ou seja da exploração do homem pelo homem, criando os homens que trabalham e os que não trabalham, é a divisão entre trabalho produtivo (manual) e improdutivo (intelectual). O primeiro é aquele que gera valor de troca, que valoriza diretamente o capital, que resulta em algo perceptível. O trabalho intelectual é aquele que gera valor de uso, feito por aqueles que têm suas necessidades físicas resolvidas pela apropriação dos produtos do trabalho de outros, que não gera, de imediato, algo visível. Entretanto, é preciso perceber que essas definições não são absolutas, pois no trabalho produtivo também há trabalho intelectual. Ao colocar o cimento entre os tijolos para

edificar um muro, por exemplo, o operário também exercita sua inteligência e raciocínio e não apenas a sua força física.

Nesse sentido, a relação entre trabalho e educação na construção dos saberes, inclusive os profissionais, é uma especificidade dos homens dentro da divisão social do trabalho. De fato, sua sobrevivência depende exclusivamente de sua ação para produzir a sua própria vida, agindo sobre a natureza e transformando-a de acordo com as suas necessidades historicamente determinadas.

Cada sociedade define as suas necessidades de acordo com o modo de produção. O homem, em qualquer sociedade, busca satisfazer às suas necessidades. Assim, usufrui da natureza usando a sua força de trabalho gerando um determinado processo de produção. A partir da matéria, constrói as suas relações e, vivendo em sociedade, gera um trabalho social. Portanto, a diferença entre ele e o animal é que o homem produz os meios de sua existência; logo, para entendê-lo será necessário descobrir de que maneira ele faz essa produção. Para Marx (1977), ele é o resultado de uma produção social, ou seja, na maneira que eles produzem, contraem algumas relações que independem da sua vontade.

A consciência do homem é resultado das suas relações concretas. Portanto, cada momento histórico produz homens com consciências diferenciadas. Por exemplo, o homem medieval é muito diferente do homem moderno, fruto da sociedade capitalista. Assim, o homem é o que é devido às relações estabelecidas. Desta forma, “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. (MARX, 1977, p. 24)

Para estabelecer essas relações, a linguagem é essencial e estruturante. Mas, ela só se desenvolveu quando houve a necessidade dessas relações e para tanto, ele precisou desenvolver uma atividade primeira: o trabalho. Por exemplo, ao observar macacos e homens usando um pedaço de pau, percebe-se o valor do trabalho quando o homem transforma-o em um instrumento, uma vara, que passa a ter uma função social. A geração futura não precisará passar pelo mesmo aprendizado, ela se apropria do conhecimento da geração anterior. Ao suprir uma necessidade, o homem busca outra qualificadamente superior. Assim, a geração futura se apropria do grau cultural mais desenvolvido pela geração anterior.

Nesse sentido, reafirmo que o homem adquire a condição de humano, quando é capaz de transformar elementos da natureza em utensílios úteis à sua sobrevivência. Para Kuenzer (1998), a concepção de trabalho está associada à práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, e que, portanto não se encerra na produção de mercadorias. Em um estágio mais avançado das relações sociais de trabalho, o próprio

conhecimento humano, como ciência, filosofia, tecnologia, etc., se transforma também em mercadoria, pois, no sistema de compra e venda da força de trabalho, característico da sociedade capitalista, desaparece a diferença entre trabalho material e trabalho intelectual, tudo se transforma em mercadoria. Atualmente, inclusive, as mais simples atividades de trabalho podem exigir conhecimento técnico e capacidade de manejar instrumentos.

Druck (2000) tomando como referência Marx, afirma que a categoria teórica trabalho tem um duplo conteúdo. Um sentido filosófico, essência dos homens, entendido como a capacidade que todo homem tem de transformar a natureza e a sua própria vida, assim como de criar, pensar, refletir e produzir. O sentido filosófico do trabalho indica, portanto, o modo pelo qual o homem potencializa a sua capacidade criadora, transforma a natureza, ou ainda, a capacidade física e mental que o homem possui de realizar trabalho.

O outro conteúdo do trabalho, ainda segundo Druck (2000), é histórico ou social, pois o trabalho assume formas diferenciadas na história dos homens: trabalho livre, trabalho escravo, trabalho servil, trabalho assalariado, como anteriormente indicado. Assim, o trabalho vai mudando conforme os diferentes modos de produção, produzindo relações sociais e formas de vida constituídas a partir do trabalho. Neste estudo, priorizei o trabalho assalariado, enquanto forma histórica da sociedade capitalista, que implica nas relações de compra e venda da força de trabalho, na hierarquização das atividades, nas relações de dominação, de comando e de subordinação do trabalhador.

O trabalho, na sociedade capitalista, começa a ser dimensionado e medido pelo tempo que é gasto para produzir alguma coisa, denominado de “o tempo de trabalho” (MARX, 1977, p. 33), que recebe um valor, na medida em que gera mercadoria para troca, e não utensílio para seu próprio consumo. Druck (2000) afirma, ainda, que o processo de acumulação de riquezas, resultado da exploração do trabalhador, é assegurado pelos excedentes de produção, os quais surgem pela adição de horas ao tempo de trabalho necessário a sobrevivência. Esse acréscimo é denominado por Marx (1977, p. 57) de "mais-valia", que é o tempo de trabalho realizado pelo trabalhador e que não é pago pelo capitalista – o empregador.

Citando a base da teoria da evolução social e econômica de Marx (1977), Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2011), caracterizam o homem como um animal social, que gera produção, que gera o excedente e, assim, torna possível não apenas o uso, mas também a troca.

A escravidão pode ser citada como a forma primeira de dominação da força do trabalho pelo poder. O escravo produzia para ele, para a sua sobrevivência, e para o senhor, que se apropriava do seu trabalho por ser “seu dono”. Ao escravo era negada a condição de



“homem”, ele era considerado uma propriedade, uma coisa. Enquanto que no sistema feudal de produção, o senhor é o proprietário da terra e de tudo aquilo que sobre a terra se coloca, inclusive, os homens, relegados à condição de servos. A expropriação do trabalho do servo se dá pela forma como ele produz para si e para o senhor, que não o reconhece como igual. Paralelamente às formas dominantes de produção, sempre ocorriam formas diferenciadas de relacionamento na divisão social do trabalho. Por exemplo, no modo de produção feudal dominante, as cidades medievais conviviam com outros sistemas paralelos de produção, como por exemplo, os artesãos e os burgueses, que estabeleciam relações de comércio entre os burgos ou cidades.

Assim, a troca se fazia necessária, por exemplo, no período feudal, em que devido às especificidades das iguarias produzidas em cada feudo, as mercadorias eram trocadas entre os senhores, proprietários das terras. Segundo Marx (1977), a troca surge nas relações das diversas comunidades entre si, muito antes de aparecer nas relações dos membros no interior de uma só e mesma comunidade. Visando unificar um parâmetro de troca, um mecanismo único, surge assim a moeda, o capital, percebida, na sociedade capitalista, como uma mercadoria muito especial, capaz de substituir e (res)significar o valor de todas as outras mercadorias. O capital vai além do dinheiro, ele é, também, instrumento de produção, máquina, terra, etc. As mercadorias passaram a ter valor, preço, e o seu acúmulo criou o lucro e, via de consequência, uma maior exploração da força de trabalho. Dentro da visão marxista, Bordin (2010, p. 49-50) apresenta um detalhamento desta questão, indicando que:

A lógica da Economia Política estabelece que na produção o homem, em seu estágio primário, trabalha a natureza para retirar-lhe a sua subsistência. A distribuição, de acordo com o modelo de produção, de determinada sociedade, é dar a cada um o que lhe cabe, segundo a posição social que ocupa. Da troca vem a satisfação das necessidades individuais. O homem troca o que produziu, e lhe coube na distribuição, pelas mercadorias que mais lhe satisfaz os desejos. O consumo é o desfrutar do que se conseguiu no processo de produção, distribuição e troca. O consumo, por sua vez, vai determinar a nova produção e a isso Marx se opõe, pois pode conduzir à supervalorização de determinada mercadoria, a qual todos vão querer produzir, ocasionando escassez e desinteresse para com os demais produtos.

No sistema capitalista de produção, existem regras de divisão do trabalho entre trabalhador, aquele que vende a força de trabalho, e o empregador, aquele que compra forças de trabalho e as põem a produzir mercadorias, por ser o proprietário do capital. Entretanto, a força de trabalho comprada se confunde com a própria unidade física do trabalhador;

enquanto potencial de produzir, ela não se aparta do trabalhador. Por essa razão, urge a definição da jornada de trabalho, ou seja, o período de horas em que o trabalhador fica sob as ordens do empregador. Sem a jornada de trabalho, o empregador estaria comprando o trabalhador, o que o levaria de volta à condição de escravo.

O trabalhador apresenta-se em dois momentos distintos no mercado: primeiramente, como vendedor de força de trabalho (mão-de-obra); em um segundo momento, como proprietário de salário, moeda com a qual compra o que precisa para reproduzir a sua vida e, assim, continuar no mercado de trabalho e satisfazer às necessidades de sua família, futuros vendedores de força de trabalho. Surge daí, a expressão “proletário”, cuja propriedade fundamental é a prole, ou seja, seus descendentes e futuros trabalhadores.

O salário não é a remuneração exata da mercadoria força de trabalho; o salário é a remuneração de um determinado tempo de uso dessa mercadoria, que, segundo Paulo Netto (2011), é sempre inferior ao tempo total de trabalho depreendido pelo trabalhador.

Portanto, todo processo de exploração implica na apropriação do outro na sociedade burguesa, entendida como aquela oposta ao proletariado, isto é, formada por todos aqueles que detém os meios de produção, que defendem a acumulação da riqueza produzida socialmente em benefício próprio; bem como a formação e a multiplicação do capital, cuja condição fundamental é o trabalho assalariado. A divisão do trabalho, na sociedade capitalista, não está comprometida com os interesses do trabalhador, mas sim com a reprodução do capital. Dessa forma, para realizar essa reprodução, precisa extrair do trabalhador mais trabalho, o que Marx (1977, p. 57) denomina de "mais valia", conforme anteriormente afirmado.

Assim, a relação que é estabelecida no modo de produção capitalista é do capital *versus* força de trabalho. O primeiro, detentor dos meios de produção, dono do capital e o segundo, como mão de obra, vendida ao capitalista no sentido da exploração do trabalhador, gerando lucro e a consequente reprodução do capital. Esse sujeito, que é o objeto da exploração direta do capitalista sobre o tempo de trabalho não pago, é o único que pode se revoltar ante a sua condição de oprimido; mesmo que depois ele possa vir a ser apoiado por manifestantes que não façam necessariamente parte da camada considerada proletária, como aconteceu nas manifestações de junho/2013 no Brasil<sup>20</sup>

Aproprio-me de Marx para mostrar uma forma possível de superarmos a exploração, isto é, o antagonismo de classes.

---

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre as manifestações de junho/2013, no Brasil, acessar o endereço eletrônico: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=1081>>.

Uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade fundada no antagonismo entre classes. A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir uns ao lado de outras. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revolucionária mesma. A organização dos elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas que poderiam se engendrar no seio da sociedade antiga. (MARX, 1985, p. 159)

Ou seja, é importante perceber que a luta social ensina que o saber produzido na busca dessa "sociedade nova" expressa um conjunto de necessidades históricas, determinadas por um poder econômico que pode, e precisa, ser (re)significado.

#### 4.2 CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao comentar as ideias de Marx, Andery (2004) afirma que na construção do conhecimento, o homem não é um mero espectador ou receptáculo, mas um sujeito ativo, um produtor que, em sua relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento esse mundo; ou seja, o conhecimento envolve sempre um fazer, uma atuação do homem. A autora complementa, afirmando que:

Essa concepção de homem como produtor de bens materiais, de relações sociais, de conhecimento, enfim, como produtor de todos os aspectos que compõem a vida humana e, portanto, como produtor de si mesmo parece servir de base de ligação, a todos os aspectos do pensamento de Marx: é fundamento da sua proposta para a produção de conhecimento, de sua análise da história e da sua análise da sociedade. (ANDERY, 2004, p. 419)

Como a força de trabalho é uma mercadoria e, portanto, tem um preço, a própria classe trabalhadora se fragmenta, de acordo com a posição do trabalhador no mercado de trabalho: como mão de obra qualificada, de maior valor, e mão de obra não qualificada, de menor valor. Assim, a capacitação da mão de obra se torna um elemento fundamental nas relações de produção, e o trabalho intelectual, como mercadoria, passa a exercer um papel fundamental nas regulações do mercado. Posteriormente, enquanto forma de pensar o mundo e não apenas como forma de reprodução do capital, o trabalho intelectual vai exercer um papel fundamental no processo de mudança histórica.

O conhecimento é, portanto, desenvolvido nos limites do modo de produção capitalista, historicamente determinado e tendo como fundamento a práxis. Assim, de acordo com o modo de produção, vão surgindo as abordagens; nasce uma abordagem em determinado modo de produção e quando esse modo de produção progride, avança, também, a abordagem, até que haja um conflito, um confronto de abordagens e aconteça um salto qualitativo. Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2011, p. 91), sintetizam esse movimento como "as épocas de revolução social em que as relações de produção se ajustam novamente ao nível das forças produtivas". As revoluções são, portanto um movimento, resultado de uma contradição. Há um determinado momento em que o desenvolvimento das forças produtivas, a força de trabalho humana, a ciência, a técnica e as relações de produção entram em contradição, então a revolução acontece. Para Marx (1977, p. 25),

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade.

Na citação de Marx (1977), compreendo que a humanidade só levanta problemas os quais é capaz de resolver, e que o problema em si só brota quando as condições materiais para a solução já existem ou estão em vias de aparecer. Ou ainda, de acordo com Cheptulin (2004), a tendência dominante no mundo material é o movimento progressivo, as transformações que conduzem à passagem do inferior ao superior, do simples ao complexo, isto é, ao desenvolvimento, conforme anteriormente mencionado.

Este movimento ascendente também pode ser percebido na educação.

Apropriando-se das contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação transformadora, Gadotti (2000), destaca a noção de ciência como categoria aberta às necessidades populares, ligada, portanto, ao trabalho, à pobreza, à fome, à doença, às questões planetárias. Freire incentivava o debate sobre a ecologia, como necessidade humana fundamental, ligada, por exemplo, ao saneamento básico, ao lixo, a poluição. O pernambucano criticava ainda a lógica capitalista; afirmava que capitalismo tem necessidade de substituir as necessidades humanas, gratuitas, por imperativos vendidos e comprados, que

são, acima de tudo, obrigações do capital e, na maioria das vezes, são apenas necessidades impostas aos seres humanos, com a finalidade do lucro.

Freire acreditava que a curiosidade crítica levava o homem a problematizar a realidade concreta que o cercava, e isso possibilitava, também, a mudança. Comparando os pensamentos freireano e marxiano, Ramos (2010) afirma que aquilo que os aproxima é a concepção de homem como um ser de relações, que se afirma como produtor da sua existência histórica. Entretanto, ressalta a autora, para Freire, o fim da dominação seria um ato de vontade consciente dos dominantes, e não uma conquista produzida pela luta da classe dominada.

A história deve ser compreendida a partir do desenvolvimento material, da determinação das condutas materiais da existência humana. O homem não se define como ser histórico-social a partir da sua essência, mas se faz homem nas relações sociais no movimento da história. Para alcançar os objetivos não basta a existência do conhecimento sistematizado, o qual não é estático, acabado, mas suscetível de transformação; é necessário, também, viabilizar as condições de troca e assimilação desse conhecimento, que se constituirão nos métodos e no processo de ensino-aprendizagem. (RAMOS, 2010; SAVIANI, 2007)

Assim, o processo de aprendizagem é também histórico, perpassando pelo relacionamento, pela convivência do homem com ele mesmo, com outros homens e com a natureza. Reafirmo, assim, que todo ser humano, de uma forma ou de outra, tem acesso à educação, embora, apenas, para alguns isto aconteça de maneira sistemática, isto é, com trajetórias formativas em tempos lineares, em processos contínuos.

A escola aparece sempre como a mediadora do processo educativo que favorece a construção de saberes que começa e termina na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b), de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de determinado grupo social envolve as razões, os problemas e as incertezas que motivaram (ou não) o avanço do conhecimento naquela sociedade. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (RAMOS, 2010; SAVIANI, 2007). Mais uma vez, é preciso perceber que, em função disso, a escola serve, muitas vezes, à reprodução da ideologia dominante. Buscando superar essa visão e apoiada em Bordin (2010), defendo uma abordagem dialética da educação, posto que:

[...] a escola participa da reprodução das forças de trabalho; ela é posta a serviço dos interesses do capital. A educação, nas últimas décadas, avançou muito, mas ainda não conseguiu se desvencilhar das amarras dos interesses do sistema e obter sua liberdade e independência. Sabemos que para isso

precisaria abrir mão dos recursos do Estado, o que seria um caos, já que esse só financia porque ajuda a manter sua ideologia. Mas, mesmo dentro do sistema, através da dialética, a educação aos poucos pode levar o indivíduo a se libertar das amarras do sistema e, quando a direção do Estado tiver influência nessa educação, o sistema do capital poderá iniciar a superação. (BORDIN, 2010, p. 61)

Retomando a questão anteriormente apresentada, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a. Porém, com a divisão social do trabalho, ocorre também, segundo Gramsci (apud COUTINHO, 2011), a divisão da escola: a profissional, destinada às classes subalternas, e a clássica, destinada às classes dominantes e intelectuais.

O papel ou a função dos intelectuais na sociedade de classes foi amplamente estudado pelo filósofo e cientista social, Antonio Gramsci (1891-1937). Militante comunista italiano, Gramsci produziu inúmeros escritos inspirados no marxismo, onde discute o conflito de classes na sociedade moderna e a relevância da ação do intelectual. Gramsci (1989), engajando-se na luta contra a opressão provocada pelo sistema capitalista, definiu duas categorias de intelectuais: o orgânico e o tradicional. Ligado a um grupo social, o intelectual orgânico é visto como um coordenador da produção do modo cultural e o intelectual tradicional caracteriza-se por dar continuidade à formação histórica a qual ele participa e por guardar alguma autonomia e independência do grupo social hegemônico. Gramsci (2004, p. 15-16) afirma que,

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 no político [...] Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou [...] 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. [...] estas várias categorias de intelectuais tradicionais [...] se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante.

Assim, segundo Gramsci (2004), o intelectual orgânico é aquele que provém da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador, e que se mantém a ela vinculado ao atuar como o que produz e reproduz a ideologia dominante e os interesses dessa classe.

O intelectual tradicional é aquele que acredita estar desvinculado das classes sociais e se vincula a um determinado grupo social, instituição ou corporação, e que proclama os interesses particulares compartilhados pelos seus membros. Essa postura do intelectual tradicional leva ao distanciamento do senso comum e do povo. São os que nascem em uma determinada classe e cristalizam-se, tornando-se casta. O modelo clássico citado pelo próprio Gramsci (1989) são os clérigos. Como exemplos de outros grupos sociais, instituições e corporações que geram intelectuais tradicionais é possível citar: as Forças Armadas e as instituições de ensino superior.

Enquanto uma classe, especialmente aquela dominada, não constituir seus intelectuais, buscar construir novas formas de ver o mundo e se preocupar com a mudança nas relações de dominação, ela não conseguirá impor os seus interesses.

#### 4.3 TRABALHO, ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme afirmado no início deste estudo, acompanha-se nos dias atuais um processo contínuo, vivo e diversificado de tentativas de (re)organização das classes sociais historicamente oprimidas: operários, professores, estudantes e índios, dentre outras. Há uma busca de reorganização social; de avanço na redistribuição de terras, de rendas, de forças, de poder. Entretanto, existem, também, organizações sociais extremamente interessadas na manutenção do sistema centrado no capital, na divisão de classes, na exploração do trabalhador. Políticas públicas, que deveriam favorecer, indiscriminadamente, a toda a população, aparentemente apadrinham, levando a uma falsa sensação de que há um avanço na condição de existência.

Em toda relação de trabalho na sociedade capitalista há uma exploração do homem pelo homem. Não há neutralidade nas relações entre os homens; a posição de suposta neutralidade favorece sempre o mais forte.

Assim como a linguagem, toda ação é ideológica. Nada é neutro. Há sempre interesses em “calar” ou “propagar” determinados termos, conceitos e atividades que atendam a vínculos com determinados grupos ou classes.

Dentro dessa visão, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46), defendem a vigilância crítica, afirmando que:

Esta compreensão nos indica que a atitude mais adequada a se adotar, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto da ação político-prática, é a vigilância crítica, buscando desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam.

Parcialmente e de acordo com interesses do Estado, há investimento na educação. Entretanto, a maior parte da população ainda vive com o conhecimento que é produzido por uma minoria. O domínio da ciência e da tecnologia é privilégio de poucos. O operário só vive com o que precisa para a sua sobrevivência, ou seja, há uma regressão das forças produtivas; o trabalhador hoje não conhece o processo de produção na sua totalidade, sabe apenas realizar o seu trabalho. Antigamente, a escravidão era clara. Com o capitalismo, temos a impressão de que somos livres. O processo de alienação acontece quando o trabalhador não consegue se reconhecer no processo de produção, nas relações de produção e no produto.

Nas comunidades primitivas, segundo Saviani (2007), a relação entre trabalho e educação era uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza e relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. Configuram-se aí os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens; ontológicos porque o produto, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Resgatando, ainda, o processo histórico, Saviani (2007) afirma, também, que o desenvolvimento da produção, levando à apropriação privada da terra, favoreceu a divisão dos homens em duas classes fundamentais: a dos proprietários e a dos não proprietários. Essa divisão provocou, também, uma separação na educação: uma para a classe proprietária, a educação para os homens livres, relacionada a atividades intelectuais, e outra para os não proprietários, a maioria, e que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Dessa forma, a separação entre escola (aspecto intelectual) e produção reflete na divisão entre educação e trabalho, ou seja, a formação dos trabalhadores acontece de forma concomitante ao exercício das funções.

O uso de máquinas em grande escala foi implantado na Inglaterra a partir de 1760. Houve a substituição do trabalho artesanal e a máquina ocupou o centro do processo produtivo. A esse conjunto de mudanças que afetou de forma direta o sistema de produção chamou-se de Revolução Industrial.



Os artesãos, que produziam os produtos manufaturados e dominavam integralmente as etapas do processo de produção, passaram por um processo de especialização de sua mão de obra e passaram a só ter responsabilidade e domínio de uma única parte do processo industrial.

Com o advento da supremacia das máquinas, surge a necessidade de atividades de manutenção e reparo, e, conseqüentemente, de qualificação específica, preparo intelectual peculiar e cursos profissionalizantes. Assim, à Revolução Industrial corresponde uma “revolução educacional”, onde a escola é caracterizada como a forma principal e dominante da educação e passa a ser subdividida em escola de formação geral e escola profissional: a escola de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e os cursos profissionalizantes, ligados à produção, com ênfase nos aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas, para os operários. (SAVIANI, 2007)

É preciso observar que na sociedade capitalista, a pedagogia dominante ainda conclama por atender à demanda de uma educação com clara definição de fronteiras entre a produção intelectual e a instrumental, entre pensar e agir.

Kuenzer (2005, p. 92) apresenta dois conceitos que corroboram a compreensão desse processo: a “exclusão includente”, através da qual o trabalhador é excluído do mercado formal, no qual possuía direitos assegurados e boas condições de trabalho, e é, imediatamente, incluído no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. E, do ponto de vista educacional, a “inclusão excludente”, que oferece estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade para garantir uma formação técnica e intelectual autônoma – Educação de Jovens e Adultos, inclusive – capaz de responder e superar as demandas do capitalismo, ou seja, homens e mulheres flexíveis, capazes de solucionar problemas novos com certa rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Por meio desses dois processos, conclui a autora, a educação escolar articula-se dialeticamente ao mundo do trabalho e fornece uma força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, atendendo aos anseios do capital.

Dentro dessa ideologia, são oferecidas oportunidades equivalentes a todos. Se a classe trabalhadora não encontra emprego ou qualificação é por irresponsabilidade, incompetência, comodismo dos sujeitos que dela fazem parte. Assim como afirma Antoniazzi (2005, p. 196) “[...] essas concepções e políticas de qualificação escondem uma profunda violência ideológica que passa a ideia de que o Estado burguês, os “homens de negócio” [...] cumpriram seu dever oferecendo escola de qualidade total”.

Gamboa (2012) afirma que a influência e a intervenção dos determinantes socioeconômicos são tão profundos e categóricos que a educação e a escola os reproduzem, ou seja, a educação se realiza de acordo com a sociedade que a determina. Porém, o autor também adverte que há outra opção de condução, "[...] a educação pode ser contrária à estrutura social dominante e ter a possibilidade de ser gestora de mudança e de transformação dessa sociedade". (GAMBOA, 2012, p. 147-148)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c, p. 15), consideram que se não é possível desconhecer a importância da educação como pressuposto para encarar o mundo do trabalho, "[...] não se pode reduzir o direito à educação à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado". Os autores demonstram ainda que será sempre um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das incertezas do mundo contemporâneo.

A formação integrada exige que se trate o trabalho como princípio educativo, o que significa "[...] superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados". (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 474)

Desta forma, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1985, p. 178),

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Algumas ações na área da EJA têm sido apresentadas à população brasileira pelo MEC. Uma dessas ações constitui o objeto de estudo deste trabalho: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A oferta de EJA no Brasil tem o seu percurso marcado por avanços e retrocessos, bem como pelo embate entre o modelo compensatório e a concepção de educação continuada ao

longo da vida, enfrentando desafios e impasses para superar a posição marginal que vem ocupando, conforme aponta Di Pierro (2005). Entretanto, é preciso destacar que, na EJA, para os sujeitos que não tiveram sua vida escolar traçada dentro de uma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho acontece de maneira mais emergencial e contraditória. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c), acreditam que, no caso dos estudantes da EJA, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Para os autores, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir, permanecer e, assim, sobreviver.

O PROEJA, conforme afirmado antes, é apresentado pelo MEC, como uma política pública para a classe trabalhadora, com o objetivo de oferecer Educação Profissional a jovens e adultos historicamente excluídos dos processos regulares de aprendizagem. Sua implantação, porém, estabeleceu prazos e percursos, o que foi desfavorável a uma capacitação prévia dos docentes envolvidos no Programa, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujos discentes têm características bastante diferenciadas dos alunos da EJA.

Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2011) corroboram na compreensão desta questão, quando criticam a expansão de vagas nas instituições públicas, sem garantia do ensino de qualidade, afirmando:

O que podemos constatar é que o Estado, no Brasil, desde a década de 80 tem privilegiado a expansão das matrículas em cumprimento a acordos internacionais, desprestigiando a formação do corpo docente e investimento em infraestrutura. Matriculam-se estudantes, mas não é garantida a permanência, a educação de qualidade - que realmente possibilite aprendizagens significativas para a classe trabalhadora, a conclusão dos estudos e muito menos o acesso ao ensino superior público. (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2011, p. 98)

Mesmo as antigas Escolas Técnicas, depois CEFET, e atuais IF que possuem reconhecimento nacional de excelência no oferecimento da Educação Profissional, não tiveram condições objetivas de garantir ensino de qualidade na implantação do PROEJA. Mesmo em relação ao seu alunado original, essas instituições, a partir do novo padrão de regulação do Estado na reconfiguração dos setores produtivos no final do Séc. XX tiveram que adaptar os seus currículos devido à necessidade de atender aos requisitos impostos pelas mudanças políticas, econômicas, tecnológicas e culturais contemporâneas.

Em trabalho recentemente publicado, Fartes (2008) apresentou resultados do estudo feito em três IF de diferentes estados do nordeste em relação à implantação de duas políticas curriculares que (re)orientaram as reformas da Educação Profissional: os Decretos 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e 5.154/2004 (BRASIL, 2004)<sup>21</sup>. Depois de destacar toda a dificuldade vivenciada pelas equipes docentes e técnicas na implantação das novas determinações impostas pelo MEC, conclui a autora:

Foi possível perceber que a exigência de novas estruturas pedagógicas e organizacionais nas escolas estudadas recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades construídos em instituições de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade. A necessidade de sobrevivência das instituições fez aflorarem sentimentos e atitudes ambíguos: ao mesmo tempo em que se rejeitavam orientações construídas externamente a elas, buscava-se dar conta dessas. A sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas, resultado das imposições do mercado, acaba por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que tanto a equipe técnico-pedagógica quanto os docentes vão se dando conta (com um pouco mais de visibilidade nos primeiros) da substituição dos valores construídos internamente, ao longo de sua formação, pelos princípios e orientações externas. (FARTES, 2008, p. 680)

Com uma aparente concordância com a visão de desconforto dos docentes, apontada por Fartes, em relação à imposição das reformas, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46), citando Veríssimo (2001), destacam que, na ideologia neoliberal da América Latina, a classe dominante manipula a informação e deturpa conceitos, configurando, assim, o que eles chamam de "inferno semântico". Na década de 90 do século passado, praticamente desapareceram, nas reformas educacionais efetivadas pelo governo, os vocábulos "educação integral", "omnilateral", "laica", "unitária", "politécnica" ou "tecnológica" e "emancipadora", realçando-se o ideário da "polivalência", da "qualidade total", das "competências", do "cidadão produtivo" e da "empregabilidade". Destacam, ainda, que a ideia de que o trabalho do espírito – o trabalho intelectual – é superior ao trabalho manual não é algo natural; é um produto de relações sociais determinadas, historicamente, pelos homens.

Assim, a educação deve organizar a cultura como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem, conforme

---

<sup>21</sup> A reforma na Educação Profissional efetuada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, através da publicação do Decreto n.º 2.208/1997, separou o ensino técnico de nível médio do ensino médio regular. A partir de 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi resgatada com a publicação do Decreto n.º 5.154.

defende Saviani (2007). Acredito em uma formação humana omnilateral, oposta àquela unilateral, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas vinculadas; ou seja, aquela que, de acordo com Bordin (2010) prepara o homem para posicionar-se criticamente na concepção de um novo mundo:

A concepção de uma educação marxista omnilateral é a chance que o homem tem de revolucionar a maneira de pensar e de se posicionar frente ao sistema capitalista, possibilitando, assim, reverter o quadro de desigualdades da atual sociedade. A educação não faz a revolução, mas com certeza nenhuma revolução acontece sem ela. O primeiro passo para garantir uma mudança social e evitar o retorno ao momento histórico anterior, é fazer com que todo o povo esteja bem preparado intelectualmente, com uma cultura por ele formada, seja consciente dos percalços que virão e tenha sabedoria e entendimento para posicionar-se na nova maneira de conceber o mundo. (BORDIN, 2010, p. 125)

Assim, entendo educação como uma possibilidade do homem assumir sua postura de ser cidadão do mundo, ou seja, acredito em uma visão dialética da educação, percebo que ela faz parte de um espaço social dividido: um lado conservador que tem como objetivo manter a ordem dominante estabelecida; e a crescente força de uma classe que encontra, na escola, uma oportunidade e um instrumento para vencer as barreiras impostas pela mesma classe que a oprime. Para entender a educação é preciso buscar, portanto, uma visão crítica de todo o seu processo histórico.

Reconheço, assim, a importância das relações entre educação e as reivindicações da sociedade; percebendo, conforme anteriormente dito, a finalidade e o papel da educação em cada momento histórico, de acordo com a posição ocupada nas primazias de governo e nos movimentos de luta da sociedade civil organizada. Defendo que o materialismo histórico dialético é um referencial teórico-metodológico que facilita essa compreensão da educação, na medida em que analisa a conjuntura histórico-sócio-econômica na qual ela está inserida.

Afinal, a educação não está reduzida a um fator conforme afirma Frigotto (2003), mas é uma atividade humana; é uma prática constituída e constituinte das relações sociais. Educação, por si só, não tem o poder de transformar; apenas uma mudança no modo de produção poderá promover uma alteração real nas relações sociais.

## 5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p. 67)

Avançando na minha investigação, apresento, a seguir, um breve resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA concretizou-se, no cenário histórico brasileiro, como uma prática social através de instituições formais (escolas, igrejas) ou não formais (trabalhos voluntários de alfabetização). Na nossa história, é possível perceber as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias de hoje.

Assim, em 1549, os primeiros sinais da educação de adultos no Brasil aconteceram durante o processo de colonização, com a chegada dos padres jesuítas. Porém, é preciso registrar que os jesuítas possuíam finalidades bem definidas de catequização e instrução de jovens e adultos, tanto dos nativos e dos poucos colonizados que aqui se instalaram, quanto dos colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada um desses grupos. Considerando o caráter superficial do aprendizado, o curto período e a inadequação do método para a população adulta, rigorosas críticas surgiram à campanha de EJA.

Na década de 1960, do século passado, movimentos de educação e cultura ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências orientadas a conscientizar os adultos acerca dos seus direitos, através da alfabetização. Surge, então, uma nova referência no panorama da educação brasileira para EJA, o pernambucano Paulo Freire, que apresenta uma proposta inovadora, segundo a qual o processo educacional deveria partir da realidade que cerca o educando, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Em 1960, participando de uma Conferência proferida no Simpósio Educação para o Futuro, Paulo Freire defendeu a promoção da consciência popular, a visão de escola de comunidade e trabalho e a inserção na realidade, através de um contato analítico com o existente com a finalidade de testá-lo, comprová-lo, vivê-lo plenamente e praticamente. Assim, nas palavras do próprio Freire (2005, p. 104)

Vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros

educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar História. Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, através do qual o Brasil todo deveria ser atingido e orientado pela proposta de seu idealizador Paulo Freire. Entretanto, com o golpe militar de 1964, a proposta de Freire foi abolida e para substituí-la foi criado, através do Decreto nº. 62.455, de 22/03/1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), iniciativa pensada e elaborada pelo regime militar vigente no Brasil (1964-1985) com a finalidade de defender seus próprios interesses, enquanto classe dominante, sob a aparência de erradicação do analfabetismo.

Entretanto, sua primordial preocupação era tão somente fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem. A afirmação de Sauner (2002, p. 59) confirma o anteriormente dito,

Uma das causas do fracasso do MOBRAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBRAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizaram.

O MOBRAL, baseado em uma pedagogia de descrença da igualdade dos seres humanos, onde o analfabeto era culpado pelo atraso do país e considerado um ser marginalizado, surgiu com força e recursos e funcionou com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação (MEC). Galvão e Soares (2004) afirmam que recrutando alfabetizadores sem muitas exigências, o MOBRAL não demonstrava preocupação com o fazer e o saber docentes, qualquer um que soubesse ler e escrever poderia também ensinar; qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa.

Existia uma campanha, em âmbito nacional, conclamando a população a fazer a sua parte: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão

domável, eu sinto a sede do saber”<sup>22</sup>. Stephanou e Bastos (2005) estabelecem um quadro comparativo entre a amplitude do papel da educação na proposta de Freire e a restrição da educação no período do regime militar:

Se a prática de alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada à problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, com o Golpe Militar de 1964, a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270)

Outra informação diz respeito a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reformulou o Ensino de 1º e 2º Graus e regulamentou o Ensino Supletivo, conferindo a suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, conferindo autonomia e flexibilidade aos Conselhos Estaduais para organizar e aplicar normas para oferta dos cursos supletivos, que favoreceu diferenças de aplicação nos diversos estados brasileiros.

O Parecer nº. 699/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), estabeleceu os princípios e normas do ensino supletivo, não incorporando as contribuições dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, difundidas pela obra de Paulo Freire. Além disso, atendeu ao apelo da educação a distância e aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, através dos centros supletivos e telecursos. Este Parecer destaca três funções básicas para o ensino supletivo:

- 1) suplência – compensatório do ensino regular, com cursos e exames, estes com a exigência da idade de 18 anos para o ensino fundamental e de 21 para o 2º grau;
- 2) suprimento – complementação de qualquer das etapas de escolaridade (1º e 2º graus), através de cursos de aperfeiçoamento e de atualização;
- 3) aprendizagem e qualificação – ambas destinadas à preparação e qualificação para o trabalho.

Ainda nesse período foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), instituições especializadas na oferta de cursos e exames.

---

<sup>22</sup> Trecho da canção *Você também é responsável*, de Don & Ravel, dupla de sucesso nos anos 1970, que foi tema do Mobral, projeto do governo militar que visava baixar o analfabetismo de 30% para 10% até 1980. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13597.shtml>>. Acesso em: 27 jul. 2013.



Com a publicação do Decreto n.º 91.980, de 25/11/1985, foram redefinidos os objetivos do MOBRAL; alterando sua denominação para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

No contexto internacional, o ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional da Alfabetização. Entretanto, no Brasil, em pleno período democrático, a Fundação EDUCAR é extinta e termina também a responsabilidade da União para com essa modalidade de ensino.

A partir desse momento e com a justificativa de retirar os subsídios estatais da EJA, no mandato do Presidente Fernando Collor de Melo<sup>23</sup>, registra-se a ausência do Governo Federal nos projetos de alfabetização. Os municípios passaram a assumir a EJA. Para substituir a Fundação EDUCAR, o governo do presidente Collor criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não se concretizou efetivamente e serviu apenas para demonstrar respeito ao Ano Internacional da Alfabetização.

Em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), substituiu a denominação de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerada como modalidade da educação básica presente nas etapas do ensino fundamental e médio.

A Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Regulamentado pela Lei n.º 9.424 (BRASIL, 1996), de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264 (BRASIL, 1997), 27 de junho de 1997, o FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em primeiro de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, não contemplando matrículas na EJA. Neste contexto, as necessidades educativas da EJA foram definidas como políticas marginais, de caráter emergencial e transitório.

No cenário internacional, a V Conferência Internacional da EJA, realizada em Hamburgo/Alemanha, em julho de 1997, resultou em dois grandes documentos, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Os participantes da Conferência afirmaram na Declaração a crença em que, apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência

---

<sup>23</sup> Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960, tomou posse em 15 de março de 1990 e teve seu afastamento do governo no dia 02 de outubro de 1992, após aprovação do *impeachment* em 29 de setembro.

de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levariam a um desenvolvimento justo e sustentável e proclamariam o direito de todos à educação continuada ao longo da vida.

No Brasil, essa mobilização iniciou um processo de estruturação dos Fóruns Estaduais e dos Encontros Anuais da EJA. Entretanto, a oportunidade de educação continuada ao longo da vida para homens e mulheres não foi consolidada devido a ausência de uma política pública educacional.

Definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Conselho Nacional da Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), aprova o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, no qual a EJA passa a ter três funções básicas: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora<sup>24</sup>.

Edvaldo Pereira da Silva<sup>25</sup> (2006), professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, fez um estudo comparativo apresentando um resgate histórico da EJA e as especificidades e implicações do PROEJA que acabava de ser implantado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse artigo as funções básicas da EJA são resumidamente apresentadas, conforme o registro abaixo:

Função reparadora: como forma de resgate da dívida histórica do país para com os excluídos do sistema regular de ensino. Busca o retorno do jovem e do adulto ao sistema regular de ensino. 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.

Função equalizadora: como forma de garantir o cumprimento do princípio da política da igualdade. Não basta a declaração legal de que a educação é direito de todos. Há que se reconhecer no seio da sociedade a existência da diversidade e garantir nas políticas públicas a efetivação de oportunidades diferentes para eliminar as desigualdades, equalizar o acesso aos bens sociais e o exercício da cidadania, fazendo cumprir com o princípio constitucional de que a educação é direito de todos.

Função permanente: que também pode ser entendida como função qualificadora. Visa à inclusão social e à garantia de inserção do jovem e adulto no processo produtivo e sua permanência no mundo do trabalho. Mas do que função, ela é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares. (SILVA, E., 2006, p. 127-128)

---

<sup>24</sup> Para maiores detalhes e estudos sobre as funções da EJA segundo o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, acessar o link <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>.

<sup>25</sup> Edvaldo Pereira da Silva é Mestre em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialista em Educação na área de Currículos e Programas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Amazonas, Especialista em Administração Desportiva pela Universidade Gama Filho - RJ, Licenciado em Educação Física pela UFSM

Porém, para cumprir com essas funções a EJA, e via de consequência o PROEJA, deveriam ser pensados a partir de um modelo pedagógico próprio, que assegurasse na prática pedagógica, na relação professor aluno e no processo de ensino-aprendizagem a inclusão de estratégias de valorização da experiência de vida de jovens e adultos trabalhadores.

Em 2003, o Governo Federal lança o Programa Brasil Alfabetizado, que segundo o MEC, tinha o objetivo de "[...] promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil" (BRASIL, 2003), comprometendo-se com uma ação direta de "[...] apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal". (BRASIL, 2003)

Em junho de 2005, a Lei nº 11.129 (BRASIL, 2005) instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com o objetivo, segundo o Governo Federal, de executar ações integradas que promovessem a elevação do grau de escolaridade dos brasileiros. Também em 2005, a Lei nº 11.180 (BRASIL, 2005), de 23 de setembro, instituiu o Projeto Escola de Fábrica, com a finalidade de promover a formação profissional inicial e continuada para jovens com idade entre 16 e 24.

Ainda em relação à qualificação profissional do trabalhador, Antoniazzi (2005) apresenta estudo sobre o PLANFOR<sup>26</sup>, implementado no período de 1996/2002, no governo Fernando Henrique Cardoso. A autora sinaliza, dentre diversos outros aspectos, que tomando a noção de empregabilidade como fundamento, essa política pública focalizada financiou ações que promoveram uma formação profissional para uma parcela da população que sobrevivia no campo da informalidade, com baixo nível de escolarização e que buscou, assim, adaptações para uma inserção periférica daqueles trabalhadores no mercado de trabalho. Continua a autora,

Com relação às “novas formas de trabalho”, mostra-se que quase a metade dos trabalhadores brasileiros está trabalhando no chamado mercado informal, caracterizado pela precariedade do vínculo empregatício, duração irregular da jornada de trabalho, falta de acesso ao sistema de proteção social e pela baixa qualidade e remuneração do trabalho. Portanto, quando o PLANFOR se propõe qualificar os trabalhadores para as “novas formas” de trabalho está indicando como opções a ocupação no mercado informal, isto é, trabalho de tempo parcial, contratos por tempo determinado, trabalho temporário e em domicílio, subcontratação e outros. Essa é a qualificação

---

<sup>26</sup> Plano Estadual de Qualificação Profissional (PLANFOR/BA), implementado no período do governo Fernando Henrique Cardoso e inserido no quadro das chamadas políticas ativas do Sistema Público de Emprego. Disponível em: <<http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/ReginaAntoniazi.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2013.

profissional para a empregabilidade proposta pelo Ministério. (ANTONIAZZI, 2005, p. 124)

Em 2006, o Governo Federal cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que é apresentado pelo MEC como política pública educacional direcionada para a classe trabalhadora, objeto de estudo principal desta dissertação. Este Programa foi instituído através do Decreto n<sup>o</sup>. 5.840 (BRASIL, 2006), de 13 de julho de 2005, em uma reedição e ampliação lançada pelo Decreto n<sup>o</sup>. 5.478, de 24 de junho de 2006.

Registro, ainda, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC<sup>27</sup>, criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, que vem sendo ofertado atualmente, inclusive pelo IFBA/*campus* de Salvador.

Rummert (2005, 2007) analisando a EJA sob aspectos diversos destaca que "políticas focais não são políticas públicas". (RUMMERT, 2005, p. 314) Afirma que, programas como os acima destacados favorecem "a naturalização da subordinação da educação às demandas de mercado". (RUMMERT, 2005, p. 312) Que uma política de EJA pulverizada, com uma multiplicidade de ações, converge para uma configuração multifacetada da formação de jovens e adultos onde o "Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais". (RUMMERT, 2007, p. 46)

Concluo que políticas de qualificação profissional implantadas por ações do Governo Federal variaram conforme cada presidente à sua época. O Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM, o PROEJA e o atual PRONATEC, do governo da presidente Dilma Rousseff<sup>28</sup>, são políticas focalizadas, pois são provisórias e atendem a um público específico.

---

<sup>27</sup> Para maiores informações sobre o PRONATEC, consultar o site oficial do Governo Federal: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>.

<sup>28</sup> Dilma Vana Rousseff, atual Presidente do Brasil, assumiu em primeiro de janeiro de 2011, após derrotar o candidato, José Serra, nas eleições de 2010, com 56,05% dos votos válidos, em segundo turno.

## 5.1 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

O PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pesem os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original. (RUMMERT, 2007, p. 45)

O PROEJA foi implantado em 2005, por Decreto, à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em um contexto nacional de políticas públicas neoliberais<sup>29</sup> e, por isso, comprometido com as necessidades determinadas pelo capital privado.

Analisando a proposta inicial do PROEJA, Edvaldo Silva (2006) afirma que através dele pode-se estar, mais uma vez, referendando o viés compensatório da EJA de resgate da cidadania como "estratégia para disfarçar a incapacidade do poder público de cumprir com sua obrigação constitucional de garantir ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população em idade escolar". (SILVA, E., 2006, p. 124)

A proposta de implementação do PROEJA acontece em um momento em que a educação apresenta-se, mais uma vez, como um campo de disputa hegemônica, visando atender aos interesses de classe. "Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital"(FRIGOTTO, 2003, p.26), ou seja, a educação é prática constituída e constituinte das relações sociais dentro de um determinado momento histórico. Continua Frigotto,

Na sua formulação mais geral, a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva liberal ou neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia, e em outros será a política, a religião [...] Por esta perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como sujeito definidor

---

<sup>29</sup> Neoliberalismo é um sistema político-econômico que defende uma intervenção mínima do Estado na economia; é o mercado que dita as regras e conduz a produção. Um sistema que prioriza o capital.

as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. (FRIGOTTO, 2003, p. 30)

No ano de implantação do PROEJA as poucas instituições federais que ofereciam a EJA não o faziam de forma integrada à educação profissional, sendo assim não havia um quadro docente formado para atuar naquele campo específico. Mesmo assim, a partir de 2006, por força de um decreto, as IFs passam a ter responsabilidade de implementação do PROEJA.

Conforme afirmado anteriormente, no final de 2006, fiz parte de um Grupo de Trabalho, constituído pelo MEC, cuja finalidade era elaborar um documento base que norteasse a implantação do PROEJA.

Fazendo um exercício de memória e consultando arquivos pessoais daquelas reuniões em Brasília, selecionei algumas preocupações discutidas entre os membros daquele GT; aspectos que precisavam ser observados na elaboração do citado documento, por exemplo:

- ✓ o público alvo do programa era formado por um sujeito que atua no mundo e se faz através do trabalho;
- ✓ que era necessário reconhecer e valorizar outras aprendizagens, adquiridas de maneira não formal;
- ✓ que o programa devia representar um mecanismo que fortalecesse o Estado Brasileiro em uma política de inclusão.

Naqueles encontros, também, foram realizados debates a partir de produções diversas dos professores Gaugêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta, dentre outros. Baseados nessas leituras, alguns pressupostos foram acordados; por exemplo: a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida; o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, onde o homem é percebido como um ser histórico social que age sobre a natureza para satisfazer as suas necessidades e produzir conhecimento; que a realidade concreta é a síntese de múltiplas relações.

Sem nenhuma intenção de defesa do Programa e apenas de registro, coloco que os membros daquele GT passavam, apenas, três ou quatro dias trabalhando de forma coletiva. Após aquele período, as tarefas eram divididas, e os membros do GT retornavam às suas escolas, onde realizavam as suas produções individuais, socializando-as através dos seus e-

mails institucionais, até que outro momento presencial fosse agendado pelo MEC. Ou seja, não houve efetivamente a produção de um trabalho coletivo pelos membros do GT.

Contudo, havia um consenso entre os membros do GT: o PROEJA não seria nunca uma solução para as questões nacionais da EJA, pois não seria a educação que, sozinha, solucionaria o problema nacional. O trecho abaixo, retirado do próprio Documento Base, exemplifica ao que estou me referindo:

O desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve-se ter clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si sós, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda. (BRASIL, 2006, p. 28)

É importante destacar que, a TV Escola, através do Programa Salto para o Futuro disponibilizou, em setembro de 2006, uma série de textos tendo como objetivo colocar em debate o PROEJA, sendo convidados quatro especialistas, Doutores em Educação:

- ✓ Dante Henrique Moura (2006) que falou sobre *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio* (p. 3-23) e *O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (p. 61-75).
- ✓ Jane Paiva (2006) que abordou o *Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes* (p. 24-35).
- ✓ Lucília Machado (2006) que registrou suas impressões sobre *PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador* (p. 36-53).
- ✓ Simone Valdete dos Santos (2006) que discorreu sobre *O PROEJA e o desafio das heterogeneidades*. (p. 54-60).

Tive a oportunidade de trabalhar com esses educadores nas Oficinas Pedagógicas<sup>30</sup> e no Grupo de Trabalho – GT/MEC. Relendo as considerações apresentadas por eles, percebi uma

---

<sup>30</sup> A SETEC/MEC realizou, durante o segundo semestre/2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das Instituições Federais, com vistas à atuação no PROEJA. Na verdade, essa ação, ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2013.

grande preocupação de caracterizar o público alvo do PROEJA, bem como de evidenciar seus objetivos:

- ✓ "[...] indivíduos estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles [...]" (MOURA, 2006a, p. 4);
- ✓ "[...] educar jovens e adultos, em última instância, não só se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais [...]" (PAIVA, 2006, p. 34-35);
- ✓ "[...] essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica [...] para introduzir-se num processo de um novo aprendizado, [...] necessidade de harmonizar conteúdos [...]" (MACHADO, 2006, p. 45);
- ✓ "O aluno da EJA foi expulso (a) da escola regular ou a ela não chegou [...] são a própria desordem da escola regular e explicitam, desvendam os fracassos desse modelo ideal escolar [...]". (SANTOS, 2006, p. 54)

Em outros momentos, Santos (2006, p. 54) afirma ainda que "há sempre uma ordem escondida na desordem" e explica que desordem não é bagunça, e sim o imprevisível, o aleatório, o desconhecido e que "nunca estamos prontos, sempre estamos vivenciando novas aprendizagens, pois a vida nos propõe metamorfoses" (SANTOS, 2006, p. 54); transformações essas que conclamam por novos conhecimentos, novos desafios.

Entretanto, após estudo de textos de outros especialistas e fazendo uma releitura crítica do Documento Base, bem como aplicando a "vigilância crítica" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46), observo incoerências que necessitam ser analisadas. Receio que na sua versão final, o GT não tenha conseguido contemplar a preocupação, a valorização da EJA, assegurando todos aqueles pressupostos inicialmente discutidos. Lembro, inclusive que o Decreto n.º. 5.478/2005, inicial de implantação do PROEJA, teve a sua redação antecipadamente visualizada por poucos Gestores da Rede Federal. Porém, a publicação do segundo decreto, Decreto n.º. 5.840/2006, surpreendeu até mesmo os membros daquele GT que estavam ainda construindo o documento que iria nortear a implantação do Programa e sequer foram informados e ou consultados quanto ao texto do referido Decreto.

Uma política pública para ser elaborada e implementada deve ser fruto de um trabalho coletivo; devendo considerar as necessidades reais do seu público alvo.

Após realizar a análise do PROEJA, a partir dos seus documentos legais, inclusive do Documento Base (BRASIL, 2006), Rummert (2007) destaca alguns aspectos problemáticos,



por exemplo: que a ampliação do oferecimento do Programa pelo Sistema S representa um movimento de oposição em relação aos pressupostos anunciados nas partes introdutórias do documento, "[...] evidenciando a forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal". (RUMMERT, 2007, p. 44) Assim, a professora observa que o documento incorpora, de forma simultânea, referências críticas radicais ao estágio do modo de produção da época e conceitos inteiramente conformados à essa ordem. A referida autora complementa, afirmando que:

O PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pesem os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original. (RUMMERT, 2007, p. 45)

O PROEJA é, até os dias de hoje, um desafio para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Não há dados suficientes que apontem, dimensionem, identifiquem os seus retrocessos e avanços; não há esquematização de suas (in)coerências. O Programa continua, por força de um Decreto, sendo ofertado, carregando, às vezes, uma falsa ideia de melhoria de vida, de ampliação de escolaridade para a classe trabalhadora, porém "a educação geral e a educação profissional e tecnológica, por si sós, não gerarão desenvolvimento, trabalho e renda". (MOURA, 2006a, p. 8)

No sentido de melhor compreender o PROEJA, busquei verificar na prática, no movimento do real, os acertos, as inconsistências, incongruências e contrastes dessa proposta nacional de política pública para a classe trabalhadora, analisando a sua implementação através do Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *campus* de Salvador.

## 6 A PESQUISA

A pesquisa não pode ser encarada como atividade especificamente acadêmica, ou seja, a pesquisa só tem razão de ser se ela tiver uma função social de mostrar, dar visibilidade a determinados fenômenos. (DRUCK, 2012)<sup>31</sup>

### 6.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para Kestring (2001) fazer pesquisa é acastelar uma ideia, fundamentando-a com argumentos, citações e bibliografias. Conforme o assunto é também sondar, através de questionários, pessoas relacionadas ao mesmo para mostrar através de gráficos as análises e interpretação dos resultados obtidos com a pesquisa. Baseando-se em coleta, análise e interpretação dos dados, nenhuma pesquisa é neutra no tratamento de investigação dos pensamentos e ações que se busca um determinado conhecimento.

A investigação aqui apresentada, realizada nos anos de 2012 e 2013, teve por objetivo principal analisar os desdobramentos da implementação da política pública educacional apresentada pelo Governo Federal para a classe trabalhadora, PROEJA, por meio do seu particular, no Curso Técnico em Saneamento no IFBA, *campus* de Salvador.

O desenvolvimento da pesquisa pautou-se nas ações apresentadas nos objetivos, folha 32, bem como no pressuposto de que "[...] apesar das expectativas dos reformadores, a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política". (FERRETTI, 2011, p. 791)

Ainda concordando com Ferretti (2011), apesar das imposições da legislação, escolhas podem, mesmo que limitadas, serem feitas pela instituição. A implantação de qualquer reforma ou de um novo programa de governo, como o PROEJA, produz movimentos convergentes e antagônicos dentro da escola. "Nem tudo na dinâmica escolar diz respeito a conflitos, havendo espaço para negociações e consensos". (FERRETTI, 2011, p. 792)

A escola não é alheia ao contexto político, econômico, histórico, social e cultural no qual está inserida e por isso não é neutra e nem estática; pelo contrário, está sim, em movimento constante.

---

<sup>31</sup> Comunicação oral da professora Dr<sup>a</sup>. Graça Druck, registrada por mim, na palestra *Trabalho na atualidade*, realizada no dia 17.05.2012, na FACED/UFBA.

Viabilizando a formação de uma amostra significativa, os procedimentos de pesquisa consistiram em identificar, por meio de um contato direto com a Coordenadora do Curso Técnico em Saneamento, a relação de todos os docentes e técnicos que atuavam no mencionado curso, além da identificação dos gestores do IFBA, diretamente relacionados à área acadêmica. Uma apresentação da Pesquisa foi feita em reunião ordinária da Coordenação do Curso de Saneamento e uma segunda mensagem eletrônica (APÊNDICE E) foi encaminhada a todos os 39 profissionais, inicialmente elencados, convidando para participar da pesquisa.

Assim, por meio da mensagem acima, solicitei a colaboração de todos em responder um questionário (APÊNDICE B), cujas respostas seriam utilizadas em uma produção acadêmica. Daquele quantitativo inicial, 15 profissionais se colocaram disponíveis para colaborar com a pesquisa. Preparei, então, pastas nominais, contendo duas cópias do TCLE (APÊNDICE A) e uma cópia do questionário e entreguei a cada um deles. Entretanto, recebi, apenas, 13 questionários respondidos.

Em seguida, parti para a marcação das entrevistas (APÊNDICE D). Novamente, um novo convite foi enviado ao endereço eletrônico daqueles 13 sujeitos (APÊNDICE F). Daquele número inicial, apenas cinco sujeitos confirmaram interesse no segundo momento da pesquisa. E, mesmo esses, sinalizando dificuldades em disponibilizar horário para agendamento, fizeram opção por não conceder a entrevista oral, mas sim de maneira similar ao questionário, receberam explicações presenciais e responderam posteriormente por escrito.

Buscando esclarecer os motivos que levaram os outros oito sujeitos a não participarem da entrevista, enviei nova mensagem eletrônica (APÊNDICE G) intitulada “Última pedido...”, solicitando que, na medida do possível, informassem o por quê da não participação.

A partir das respostas recebidas, percebo, de uma maneira geral, que o principal motivo girou em torno de falta de tempo ou prioridade. Destaco o sentimento de desconforto demonstrado pelos Sujeitos 03 e 08 por não participar na íntegra da pesquisa; bem como o fato de, não sei porque motivo, o arquivo enviado pelo Sujeito 13 não ter chegado no meu endereço eletrônico. O Quadro 1 demonstra as razões apresentadas pelos mesmos,

**Quadro 1** – Razão da não participação na entrevista

<b>Sujeito</b>	<b>Razão da não participação na entrevista</b>
01	Falta de tempo, considerando o acúmulo de atividades profissionais e/ou pessoais
02	Falta de tempo, considerando o acúmulo de atividades profissionais e/ou pessoais
03	"Problemas de envio de documentação em tempo hábil, impossibilitou a participação na pesquisa de mestrado, peço desculpas pelo transtorno que possa ter causado na elaboração da proposta e me coloco a disposição para toda e qualquer futuras participações".
06	_____
08	"As respostas foram construídas, infelizmente, houve um lapso da minha parte em não ter feito o envio. Lamento, muito profundamente, ter ficado de fora da sua pesquisa".
09	_____
10	"Não lembro de ter recebido informação para 2a etapa".
13	"A entrevista foi encaminhada por email, em 27/11/13".

Fonte: Pesquisa da autora

Desta forma, a pesquisa consta de dois quantitativos distintos: na primeira etapa, aplicação do questionário, contamos com a participação de 13 sujeitos; na segunda etapa, aplicação da entrevista, apenas cinco sujeitos.

## 6.2 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Conforme anteriormente afirmado, aos sujeitos desta pesquisa foi solicitado o preenchimento de um questionário, cujo objetivo era a delimitação do perfil, bem como uma sondagem inicial sobre aspectos relacionados à experiência docente, ao conhecimento da legislação da EJA e do PROEJA, além de checar algumas informações específicas do Curso Técnico em Saneamento.

Os sujeitos pesquisados não possuem muitas semelhanças. No Quadro 2, ofereço o perfil dos 13 sujeitos envolvidos na primeira etapa da pesquisa, com relação a idade, sexo e escolaridade (graduação, especialização, mestrado e doutorado) e disciplinas que lecionam. Nos gráficos 1 e 2, detalho dados que complementam o perfil: apresento percentuais por faixa etária e acrescento informações sobre o tempo de trabalho no IFBA.

**Quadro 2** – Perfil dos sujeitos.

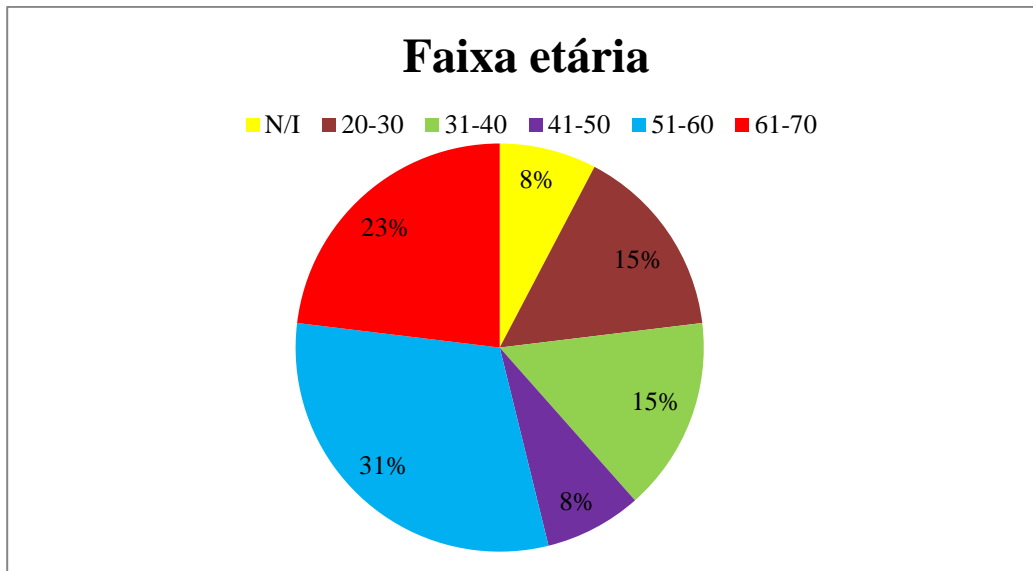
Sujeito	Idade	Sexo	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Disciplina que leciona
01	55	M	não informado	Planejamento do Ensino	----	----	(é gestor e não leciona no curso)
02	30	M	Licenciatura em Ciências Sociais	Administração de Empresas	Educação	Doutorando em Educação	Sociologia
03	62	M	Arquitetura	Metodologia do Ensino de Projetos	----	----	Desenho de Arquitetura
04	51	F	Letras Vernáculas	Letras e Linguística - Produção Textual	Letras e Linguística	Letras e Linguística	Comunicação e Informação; Práticas de Literatura e Produção de textos
05	54	F	Arquitetura	----	Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	Projeto de Arquitetura; Planejamento Urbano, Trabalho de Conclusão de Curso
06	52	F	Arquitetura e Urbanismo	Metodologia do Ensino Superior	----	----	Desenho
07	41	F	Engenharia Sanitária e Ambiental	----	Engenharia Ambiental Urbana	----	Hidrologia, Drenagem, Qualidade da Água e Instalações Hidráulicas
08	62	M	Licenciatura Plena com Habilitação Edificações	Engenharia Rodoviária - Engenharia Agrimensura Saneamento	----	----	Topografia, Projetos de Infraestrutura Urbana e Construção Civil
09	62	M	Licenciatura Plena com Habilitação Edificações	Metodologia do Ensino Superior	----	----	Mecânica dos Solos (parte prática) e Construção Civil
10	32	F	----	----	Engenharia Ambiental Urbana	----	Segurança, Meio Ambiente e Saúde
11	40	M	Psicologia	----	Psicologia Social	Psicologia Social	Relações Interpessoais e Participação Social
12	29	M	----	----	Biologia - Genética de Microorganismos	----	não informado
13	NI	F	Engenharia Sanitária e Ambiental	Planejamento Educação	Engenharia Ambiental Urbana	----	Introdução ao Saneamento; Sem. Interdisciplinar

Fonte: Pesquisa da autora

De acordo com o Quadro 2, cinco professores ministram disciplinas de formação geral e sete lecionam disciplinas de formação profissional e todos possuem pós-graduação, pelo menos, curso de especialização. Considerando os dados arquivados, registro que 54% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Com relação à faixa etária, conforme observa-se no

Gráfico 1, 31% dos sujeitos estão entre 51 e 60 anos de idade e a maioria, 54%, tem mais de cinco anos de trabalho no IFBA.

**Gráfico 1 - Faixa Etária**



Fonte: Pesquisa da autora

Observando, ainda, o Quadro 2, destaco que, com relação à disciplina Mecânica dos Solos, o Sujeito 09 afirmou trabalhar com a parte prática da mesma, o que leva a entender que a parte teórica é ministrada por um outro docente. Sendo assim, é possível questionar a integralização curricular do curso, na medida em que há uma separação, com tempos e espaços pré determinados, entre a teoria e a prática.

Entretanto, a Matriz Curricular do curso (ANEXO A), apesar de dividir a carga horária total do curso em Formação Geral e Formação Profissional, não contempla a dualidade apontada pelo Sujeito 09. Mas, considerando a minha experiência acumulada nos anos de docência, posso afirmar que a informação prestada pelo Sujeito 09 realmente acontece. Na maioria dos cursos técnicos, os conteúdos são organizados em partes teóricas e práticas; as turmas, inclusive, a depender do número de alunos matriculados, são divididas para que haja um acompanhamento mais individualizado pelo docente na parte prática, seja nos laboratórios ou no campo.

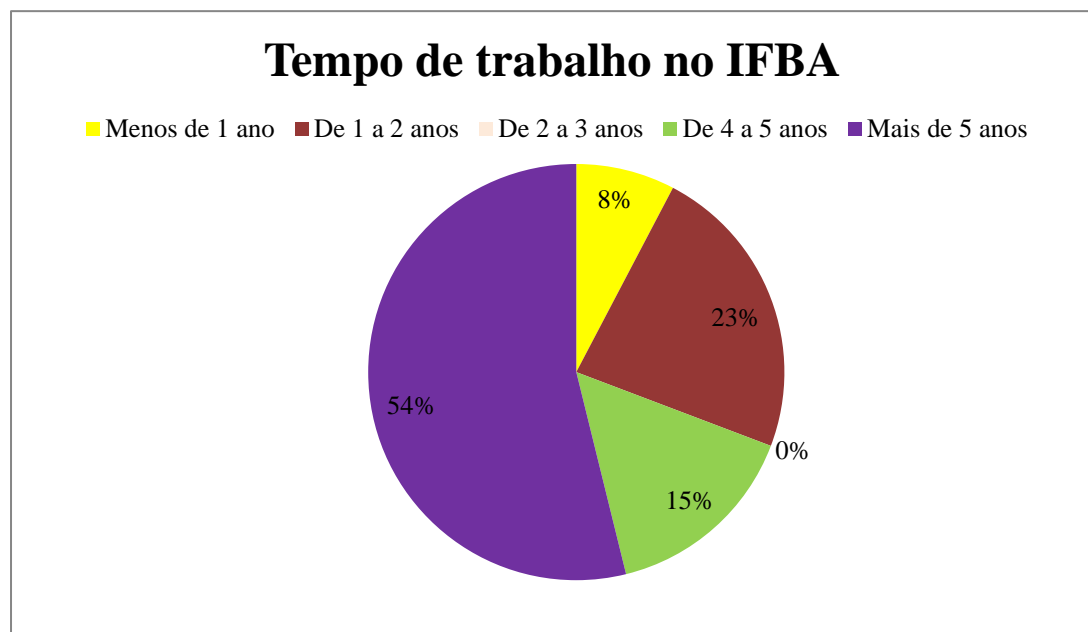
Sendo o PROEJA uma programa de currículo integrado deve buscar um caminho que

considere as especificidades dos conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentem os segundos. Na medida que há uma separação real entre teoria e prática, entre formação geral e formação profissional, esse aspecto parece não estar sendo amplamente observado no Curso Técnico em Saneamento. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1099) explicam melhor essa relação,

Não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente.

Retornando à análise do Gráfico 2, o percentual de 54% representa, na realidade, sete sujeitos de pesquisa. Verificando as suas identidades, afirmo que são docentes que estão na Instituição há mais de 10 anos, e que vivenciaram, portanto, o seu processo histórico, que acompanharam a reforma da Educação Profissional e a implementação do PROEJA no *campus* de Salvador. Alguns deles foram, inclusive, ex-alunos; terminaram os seus cursos técnicos e ingressam na docência, retornando posteriormente à universidade para obter grau de ensino superior, a exemplo dos Sujeitos 08 e 09.

**Gráfico 2** – Tempo de Trabalho no IFBA



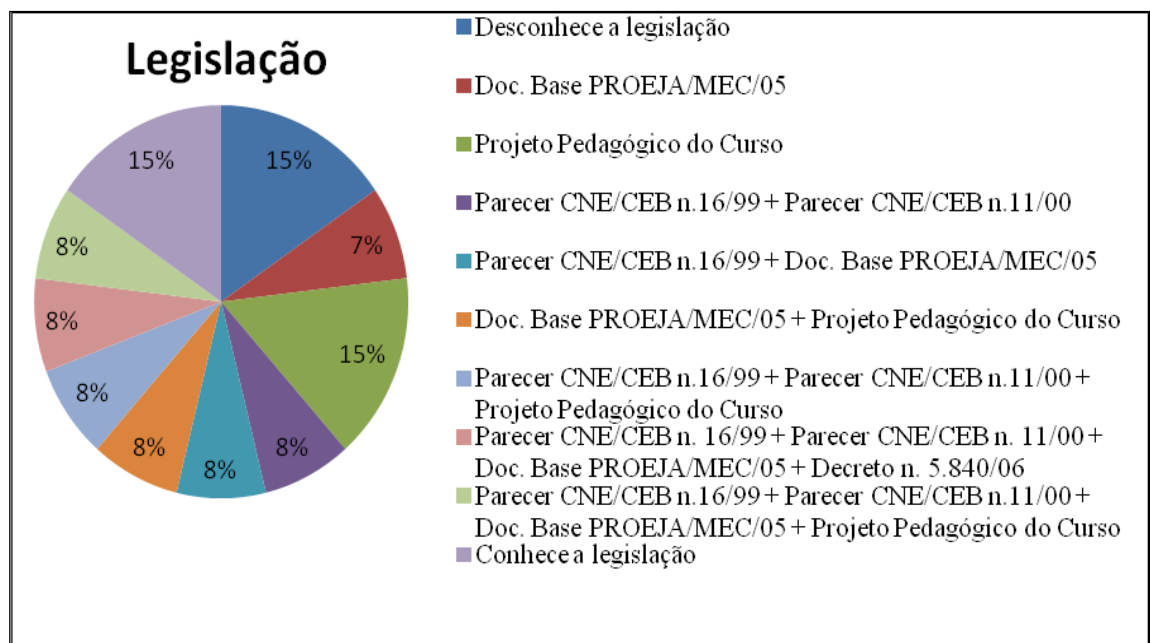
Fonte: Pesquisa da autora

É preciso observar, entretanto, que apesar desse tempo de efetivo exercício, 85% dos pesquisados afirmam não ter qualquer experiência anterior com a EJA, sendo o PROEJA, a primeira oportunidade para esses profissionais trabalharem com uma política pública educacional voltada para a classe trabalhadora.

Conforme mencionado anteriormente, era fundamental ao sucesso do Programa que uma sólida formação docente precedesse a sua implantação; este dado, contudo, ratifica que não houve essa preparação. Acredito que a urgência na obediência às determinações do Decreto, possa ter contribuído para o não planejamento dessa ação. Concordo com Moura (2006) quando afirma que, para trabalhar com a EJA, os docentes precisam entender o universo de questões que compõem a realidade daquele público, pesquisando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer a aprendizagem no ambiente escolar.

Em seguida, buscando verificar o conhecimento da legislação, questionei sobre quais documentos específicos da EJA e do PROEJA (Parecer CNE/CEB nº 16/99, Parecer CNE/CEB nº 11/00, Documento Base PROEJA – MEC/05, Decreto nº 5.840/2006 e Projeto Pedagógico do Curso) os sujeitos conheciam. Do total pesquisado, 15% afirmou desconhecer toda e qualquer legislação e 15% afirmou conhecer toda a legislação. E há uma variação com relação ao conhecimento dos outros documentos legais, conforme demonstra o Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Legislação**



Fonte: Pesquisa da autora



Foi interessante perceber que 38% dos sujeitos afirmam conhecer o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Saneamento, que conforme informação registrada no questionário pela própria Coordenadora do Curso, ainda está em construção, tendo, apenas, a sua matriz curricular definida.

Assim, buscando esclarecer a contradição quanto a afirmação de conhecer o Projeto Pedagógico do curso e a inexistência do mesmo, enviei novo e-mail (APÊNDICE H) àqueles sujeitos que assinalaram essa opção. Os retornos estão registrados no Quadro 3.

**Quadro 3** – Razão da indicação do Projeto Pedagógico

<b>Sujeito</b>	<b>Razão da indicação de leitura do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Saneamento</b>
05	No meu modo de entender, quando elaboramos um projeto de curso esboçamos nele o nosso modo de compreender o processo pedagógico que queremos. [...] não consigo separar Matriz de Projeto Pedagógico, se nós separamos é porque não sabemos o que estamos fazendo.
06	----
07	Fiz confusão com a Matriz Curricular do Curso Técnico em Saneamento, que já está concluída.
08	----
09	----
12	Fiz confusão com a Matriz Curricular do Curso Técnico em Saneamento, que já está concluída.

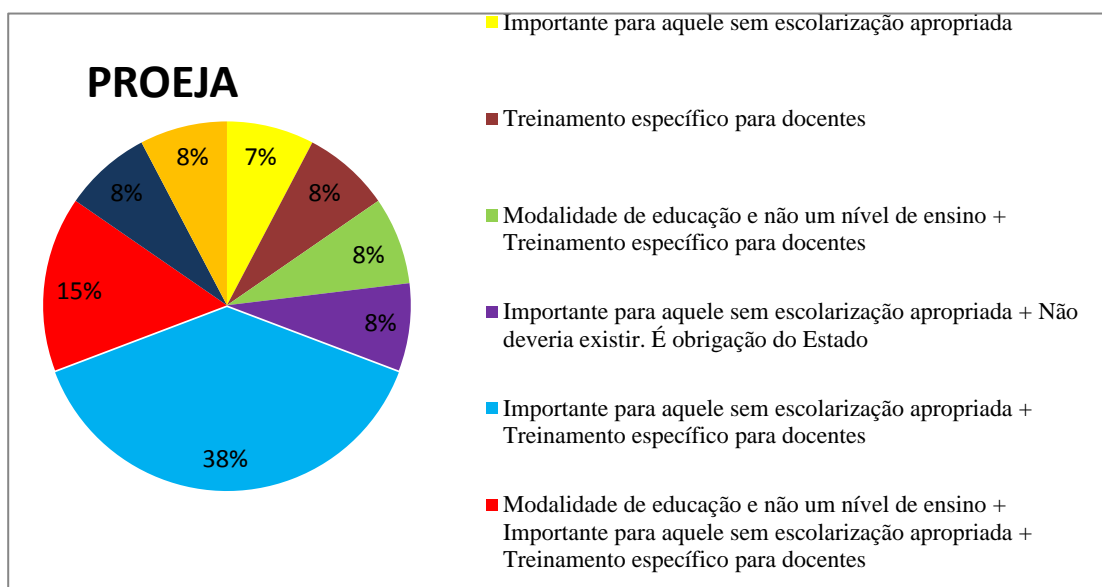
Fonte: Pesquisa da autora

Dos seis sujeitos que apontaram conhecer o projeto Pedagógico do curso, apenas três responderam ao meu pedido de esclarecimento. Dois confirmaram ter pensado em matriz curricular ao invés de Projeto Pedagógico e um deles apontou que, no seu modo de entender, não se pode separar Projeto Pedagógico e Matriz Curricular. Se pensarmos na criação de um curso, na totalidade das implicações dessa suposta implantação, entendo o posicionamento do Sujeito 05, e concordo que é difícil conceber um pedaço sem o todo. Afinal, uma matriz curricular está contida em um projeto pedagógico.

Outro aspecto a ser destacado é o baixo conhecimento, apenas 23% dos sujeitos, do Decreto n. 5.840/2006, que institui o PROEJA. A fala de um dos entrevistados comprova esse dado, "[...] não conheço a legislação referente ao PROEJA. Creio que me falte, e a outros colegas, maior clareza sobre essa política pública" (Sujeito 11). Mais uma vez, fica evidenciado que uma capacitação docente prévia deve ser um aspecto imperativo a ser observado na implementação de qualquer política pública educacional.

Avançando na investigação, questionei a visão dos sujeitos quanto à importância do PROEJA enquanto política pública. O maior percentual registrado, 38%, conforme apresentado no Gráfico 4, afirma que ela é importante para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade adequada, somando a afirmação de que os professores deveriam receber treinamento específico. O que demonstra, mais uma vez, a carência da capacitação docente.

**Gráfico 4** – Política Pública - PROEJA



Fonte: Pesquisa da autora

Ou seja, antes da efetivação de uma política pública educacional é imprescindível conhecer as fragilidades e as potencialidades das Instituições. No Quadro 2, percebe-se ainda que de forma aligeirada (essa questão será detalhada nas próximas páginas), que a escolaridade do corpo docente do IFBA, *campus* de Salvador, que ministra aulas no Curso Técnico em Saneamento, é um ponto forte institucional. Porém, não receberam a capacitação necessária para trabalhar com um grupo tão específico. Para lecionar no PROEJA, o professor deve estar apto a transcender as simples tarefas diárias para incorporar um Projeto Pedagógico que objetive a "transformação radical da sociedade, [...] garantindo tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente". (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 115)

Retomo a fala do Sujeito 05, há condições de pensar em um curso sem o seu respectivo Projeto Pedagógico?

Na segunda parte da pesquisa, que diz respeito as entrevistas, os sujeitos foram convidados a refletir de forma mais intensa sobre o PROEJA. Se posicionaram com relação à participação na construção do Projeto Pedagógico; a concepção de currículo e formação profissional; apontaram as diferenças com relação a outros cursos integrados; e conceituaram EJA, assim como trabalho como princípio educativo, trabalho como sinônimo de emprego e empregabilidade; além de expressarem os sentimentos e crenças neste Programa.

Com o objetivo de estabelecer um paralelo entre a concepção explicitada na legislação vigente e a percepção dos sujeitos sobre o PROEJA, questionei o que tem prevalecido na construção do Projeto Pedagógico. As respostas retratam uma preocupação com público do PROEJA, entretanto não estabelecem a comparação pretendida por mim. Destaco as falas dos cinco entrevistados:

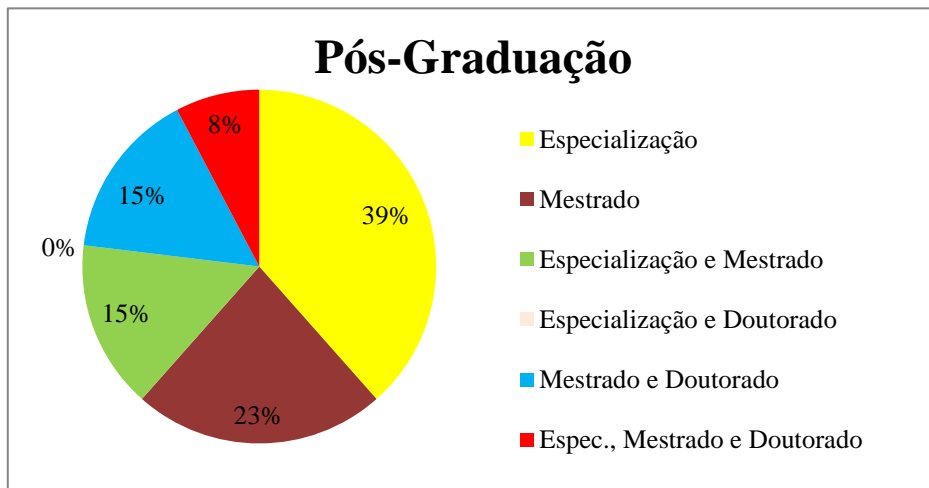
- ✓ "A minha percepção é que ainda é muito necessário se buscar metodologias próprias para os alunos do PROEJA" (Sujeito 04).
- ✓ "O Programa é extremamente importante para a realidade brasileira: jovens e adultos que necessitam de uma formação profissional que lhes proporcione o acesso ao mundo do trabalho com dignidade e competência" (Sujeito 05).
- ✓ "O Programa possui falhas, necessita de ajustes que o faça ser mais atraente ao público para o qual foi criado e desta forma diminuir o índice de evasão" (Sujeito 07).
- ✓ "Acho um projeto importante, tendo em vista que propicia o acesso à formação de qualidade a uma população tradicionalmente marginalizada na educação. Acho fundamental o IFBA abrir espaço para essas pessoas, ainda mais na modalidade integrada, tendo em vista a importância da capacitação profissional para a cidadania" (Sujeito 11).
- ✓ "[...] atende um público diferenciado dentro do recorte de alunos que sempre trabalhei. Esse curso atende uma demanda significativa de pessoas que possuem deficiências técnicas, pedagógicas e de inserção na escola" (Sujeito 12).

As respostas não indicam conhecimento da legislação, entretanto demonstram o quão preocupados estão os docentes que ministram aulas no PROEJA, divididos entre o reconhecimento da importância histórica, social e política de resgatar a classe trabalhadora para a escola e a incapacidade de realizar uma "capacitação profissional para a cidadania" (Sujeito 11) a partir das condições que são disponibilizadas.

Paiva (2006) destaca que o refazer da história, pelo direito à educação, é um desafio que exige reinventar o direito à vida para todos, apesar das diferenças. Procede, portanto, a inquietação dos docentes quando a proposta pedagógica parece não perceber as "deficiências técnicas, pedagógicas e de inserção na escola" (Sujeito 12) do público da EJA.

Voltando à escolaridade dos sujeitos da pesquisa, inicialmente apresentada no Quadro 2 e detalhada no Gráfico 5, 39% dos docentes são especialistas, 23% deles possuem mestrado, 15% são especialistas e mestres, 15% mestres e doutores e 8% possuem especialização, mestrado e doutorado. Esses dados confirmam um percentual privilegiado de profissionais lecionando no PROEJA, entretanto nenhum deles possui formação voltada para a EJA. Fica evidente, mais uma vez, a ausência prévia de capacitação docente.

**Gráfico 5 – Pós-graduação**



Fonte: Pesquisa da autora

Embora não seja objeto de estudo desta dissertação, registro apenas para fins de fidelidade ao real concreto, que o IFBA vem ofertando o Curso de Especialização em Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA<sup>32</sup>, cujo objetivo segundo o *site* da Instituição é "formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, [...] e de prever pro - ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento"<sup>33</sup> do PROEJA.

<sup>32</sup> Para maiores informações, consultar o endereço eletrônico: <<http://www.prpgi.ifba.edu.br/prpgi2013/index.php?pagina=nav/posgraduacao/lato-sensu>>.

<sup>33</sup> Objetivo Geral do CEPROEJA. Disponível em: <<http://www.prpgi.ifba.edu.br/prpgi2013/index.php?pagina=nav/posgraduacao/lato-sensu>> Acesso em: 24 jan. 2014.

A importância de uma capacitação prévia para os técnicos e docentes que iriam atuar no PROEJA foi amplamente discutida nas reuniões daquele Grupo de Trabalho, MEC/2006. A possibilidade de "articulação institucional com vistas à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)" (BRASIL, 2006, p. 58) com ênfase no PROEJA está prevista no Documento Base. Porém, apenas um Curso de Especialização vem sendo ofertado, o qual não fascina nem os técnicos e nem os docentes do IFBA que já possuem, na grande maioria, essa titulação.

É necessário, entretanto, destacar a luta dos contrários existente na posição do corpo docente que conclama por uma capacitação prévia (página 73) e rejeita uma oportunidade, uma vez que não representa uma ascensão funcional ou aumento salarial para os mesmos.

Esse curso foi estudado pelas professoras Vera Fartes<sup>34</sup> e Cássia Gonçalves<sup>35</sup> em artigo intitulado *Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos*. Segundo as autoras o próprio curso de capacitação docente não vem atendendo a um currículo integrado; informação que pode ser confirmada no resumo do citado artigo,

Este artigo resulta de pesquisa sobre o "Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos", cujo objetivo foi compreender a concepção pedagógica do programa e a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática docente, bem como verificar a concepção de trabalho docente implícita no projeto do curso, o qual foi levado a efeito no Instituto Federal da Bahia (antigo CEFET-BA). O método qualitativo e a análise documental estruturaram os trabalhos empíricos. Embora o curso tenha uma proposta multidisciplinar e de valorização dos saberes docentes, na prática tais propósitos não foram satisfatoriamente realizados: os componentes curriculares estão organizados de modo linear e hierárquico e a pretendida articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência dos docentes que participaram do curso não foi alcançada. (FARTES; GONÇALVES, 2010, p. 1)

Avançando na pesquisa, busquei conferir a compreensão dos sujeitos sobre currículo. Defendo que um currículo integrado busca uma formação omnilateral, ou seja, aquela que tem o trabalho como princípio educativo e busca “[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. (KUENZER, 2002, p. 43-44)

<sup>34</sup> Vera Lúcia Bueno Fartes, professora associada da FAGED/UFBA. Mestre em Educação/UFBA, Doutora em Educação/UFBA e Pós-Doutorado pelo Institute of Education University of London. Maiores informações: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P249962>>

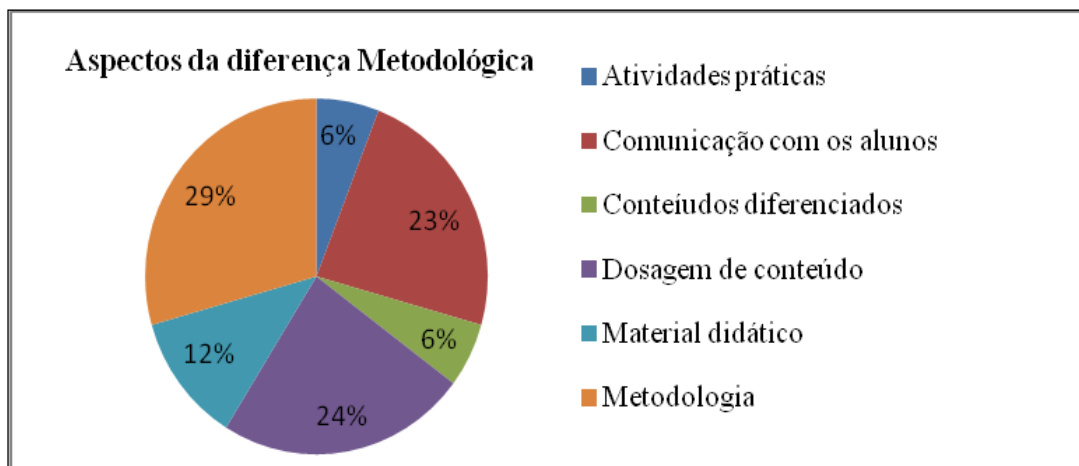
<sup>35</sup> Maria de Cássia Passos B. Gonçalves, professora associada da USP. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. Maiores informações: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=E7A0B0DC225E>>

Oposta a uma suposta natureza humana onde cada um busca o seu interesse pessoal, a formação omnilateral considera o homem nas suas dimensões diversas, objetivas e subjetivas vitais para seu pleno desenvolvimento histórico. "Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos". (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

Comecei verificando se havia diferença na maneira como o professor lecionava a sua disciplina no Curso Técnico em Saneamento/PROEJA e nos demais cursos integrados. Dos treze sujeitos, um não leciona no Curso Técnico em Saneamento (é apenas gestor), outro não leciona nos outros cursos integrados (apenas no PROEJA e em outros cursos); assim, do total válido, 38% afirmam que lecionam de forma similar e 46% lecionam de forma diferente.

Solicitei, então, àqueles últimos que indicassem os aspectos dessa diferença. Conforme demonstra o Gráfico 6, ela está concentrada na metodologia e na dosagem de conteúdo.

**Gráfico 6** – Aspectos da Diferença Metodológica



Fonte: Pesquisa da autora

Enriquecendo esse item, solicitei, na entrevista, que esses aspectos fossem detalhados e/ou justificados. Os entrevistados registraram que a diferença se faz necessária em virtude da especificidade do público do PROEJA:

- ✓ "[...] a característica da maioria dos alunos que ingressaram no PROEJA é estar afastado dos estudos por um tempo considerável, isso os torna resistentes à compreensão de cálculos e atividades que envolvam relações numéricas, matemáticas" (Sujeito 07),

- ✓ "[...] creio que eles têm, em geral, menos tempo para os estudos, bases precárias para enfrentar estudos mais conceituais e demandas mais práticas para a vida de trabalho" (Sujeito 11).

Ainda sobre as diferenças, destaco, na íntegra, a fala de um (a) docente que apresenta uma clara preocupação na especificidade dos sujeitos da EJA,

A questão metodológica é fundamental, mas também faltam apoio pedagógico e, muitas vezes, administrativo (ex. saída da escola para visitas, etc). Mas a principal diferença aparece no ritmo em que são executados os conteúdos e na necessidade de retornos a conteúdos já ministrados, na disciplina e em outros semestres. A dinâmica dos outros cursos, sobretudo os diurnos jamais deve ser aplicada ao PROEJA, pois a dificuldade de acompanhar aparece sob diferentes causas (trabalho, família, tempo de afastamento da escola, etc.). Outra questão fundamental é o aproveitamento da experiência de vida destes alunos, que geralmente são mais experientes, pois são mais velhos. Então, busco organizar isso na minha metodologia (na elaboração do gênero textual projeto quando os alunos podem escolher assuntos da sua realidade, da sua vivência) (Sujeito 04).

Na fala dos docentes percebo que o Curso Técnico em Saneamento/PROEJA recebe um público específico que possui um conhecimento empírico, construído de forma densa e não sistemática e que precisa ser considerado na construção de novos conhecimentos.

É óbvio que o Curso Técnico em Saneamento conferirá, àqueles que lograrem aprovação, um diploma com valor legal e validade nacional exatamente igual a qualquer outro curso técnico integrado. A necessidade de desenvolver um currículo que favoreça a igualdade, apesar das diferenças, que reconheça as especificidades da EJA e que valorize a formação omnilateral vem sendo defendida por mim e, algumas vezes até, reconhecida na fala dos próprios entrevistados. Diante destas considerações, resolver essas dificuldades alterando a metodologia e/ou reduzindo o conteúdo a ser trabalhado, parece ser uma valorização a uma educação classista, onde o poder do capital parece novamente prevalecer e a dualidade entre aquele que estuda e o que trabalha pode (re)aparecer.

A possibilidade da criação de um currículo de formação para a classe trabalhadora que contemple a apresentação dos conteúdos de maneira aligeirada e o recuo da teoria remete a uma estratégia do capital pela valorização do caráter seletivo e fragmentado. E uma proposta como essa não parece coerente com os objetivos dos cursos do PROEJA, apresentados no Edital de Abertura de Inscrição do Processo Seletivo/2014, Cursos Técnicos Integrados Modalidade Proeja, do IFBA, de 3 de dezembro de 2013<sup>36</sup>, a saber:

---

<sup>36</sup> Para maiores informações acessar o endereço eletrônico: <<http://portal.ifba.edu.br/2014-proeja/editais-e-manuais-selecao-proeja-2014.html>>.

- a) Aquisição das competências e habilidades previstas nos currículos;
- b) Aprofundamento dos conhecimentos, possibilitando o aperfeiçoamento profissional;
- c) Preparação básica para o trabalho e para a cidadania;
- d) Desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- e) Compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Discorrendo ainda sobre as disciplinas, questionei se havia preocupação em estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, configurando uma ação interdisciplinar. Surpreendendo a minha expectativa, considerando que não há Projeto Pedagógico concluído, 69% dos pesquisados responderam que sim, 23% afirmaram que ocasionalmente e apenas 8% disseram que não.

Para aprofundar essa reflexão, questionei, nas entrevistas, quanto a real participação na elaboração do Projeto Pedagógico. Dos cinco sujeitos, apenas um afirma que discute a relação da disciplina que leciona com as demais, dois afirmam não participar de nada, um destaca a liberdade na elaboração dos conteúdos da sua disciplina e o outro aponta participação, apenas, nas reuniões de Conselho de Classe, além da autonomia na elaboração do seu plano de disciplina.

A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho pedagógico construído de forma organizada, coletiva e participativa, com disponibilidade de tempo para discussão, reflexão e aprendizado. Pressupõe a reconstituição da totalidade pela junção dos diversos campos do saber. Sendo assim, não parece ser possível em um ambiente onde os professores constroem individualmente seus respectivos planos de disciplina e se encontram esporadicamente em reuniões de Conselhos de Classe.

A seguir, investiguei quanto as disciplinas e atividades priorizadas, bem como quanto a existência de uma assessoria para a elaboração do Projeto Pedagógico, considerando a especificidade do PROEJA. Nas respostas, os entrevistados destacam que percebem um equilíbrio entre as disciplinas, entretanto indicam "que há certa prevalência das disciplinas e conteúdos técnico-profissionalizantes, o que é consoante com as características institucionais do IFBA" (Sujeito 11) e afirmam desconhecer qualquer tipo de assessoria.

A prioridade apontada pelo Sujeito 11 não pode ser comprovada na Matriz Curricular do curso; posto que, da carga horária total, 2.433 horas, ela disponibiliza 1.218 horas para a formação geral e 1.215 horas para a formação profissional. Esse dado evidencia a distância de



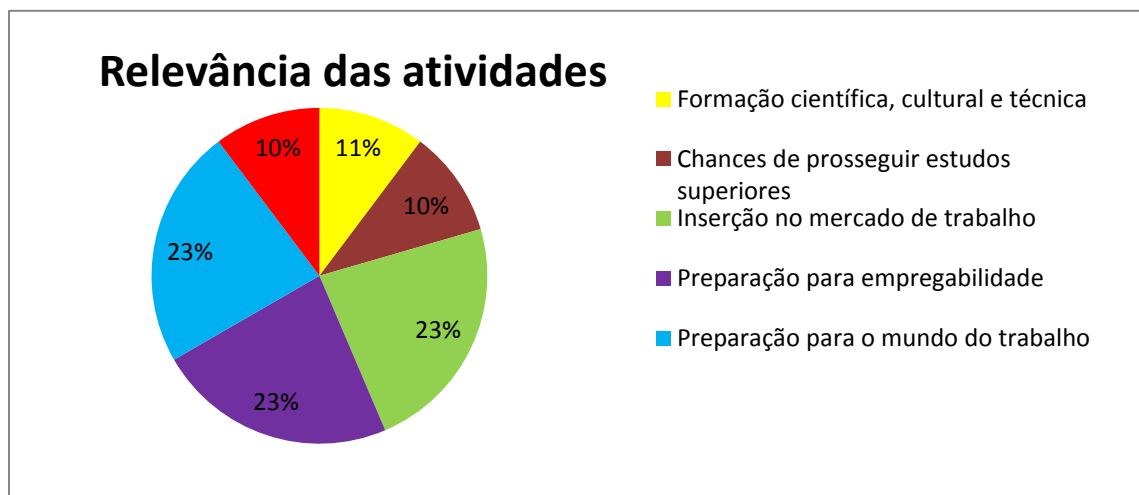
uma proposta integralizada, mas demonstra uma preocupação com um equilíbrio, pelo menos, no critério de distribuição das horas.

Avançando na discussão sobre currículo, solicitei que, a partir de alternativas por mim elaboradas, reconhecessem a relevância das mesmas no desenvolvimento do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA. Inserção no mercado de trabalho, preparação para empregabilidade e preparação para o mundo do trabalho obtiveram percentual igual de importância, conforme demonstra o Gráfico 7.

Mas, qual a definição, dentro da proposta curricular do curso, para conceitos como empregabilidade, formação profissional, trabalho como princípio educativo, trabalho como sinônimo de emprego?

De acordo com o Quadro 4, as definições dos entrevistados para conceitos que deveriam ser amplamente pensados, discutidos, (re)elaborados e acordados antes do oferecimento de um curso dentro de uma política pública educacional direcionada para a classe trabalhadora, ratificam a ausência da interdisciplinaridade e do Projeto Pedagógico.

**Gráfico 7** – Relevância das Atividades para o Currículo do PROEJA



Fonte: Pesquisa da autora

**Quadro 4**<sup>37</sup> – Definição de Conceitos

<b>Su- jei- to</b>	<b>EJA</b>	<b>Formação Profissional</b>	<b>Trabalho como princípio educativo</b>	<b>Trabalho como sinônimo de emprego</b>	<b>Empregabilidade</b>
<b>04</b>	No universo da EJA, a expressão significa jovens fora da faixa etária para a escolaridade “padrão” e adultos, geralmente com bom tempo longe da escola.	A escolarização associada à educação formativa, isto é, profissionalizante. Concluir um certo nível de escolarização e ter uma profissão.	A qualidade formativa da relação trabalho/escola, dando prioridade ao trabalho, que aparece como central. Muitas vezes, isso aparece como uma relação tensa na escola, pois há uma “briga” entre a formação para o trabalho e a formação para a vida. Na nossa escola, esse aspecto aparece sob as formas “disciplinas técnicas” e “disciplinas não-técnicas”. A EJA, como todos os cursos profissionalizantes, “sofrem” desse “mal”.	Se entendi direito, o trabalho como princípio gerador do emprego que submete o trabalhador pela necessidade de mantê-lo. A necessidade de manutenção do emprego, muitas vezes subordina a pessoa a um trabalho que o explora, em várias dimensões.	São as condições que se pode dar a uma pessoa para que ela tenha condições de ter competitividade, de disputar uma vaga de emprego no mercado, notadamente no mercado formal.
<b>05</b>	Uma modalidade de formação que deve ter como prioridade a profissionalização.	Conjunto de saberes, competências e habilidades que formam um perfil profissional.	Componente fundamental em qualquer nível de educação, formador do indivíduo, e que tem a capacidade de promover a sua inclusão na sociedade em que vive.	Equivalência extremamente reducionista.	Conjunto de competências e habilidades que um indivíduo possui que possibilita alcançar colocação no mundo do trabalho.
<b>07</b>	Ensino a pessoas em idade de inserção no mercado de trabalho	Capacitar o indivíduo com conhecimento em uma área profissional.	o trabalho proporciona a continuidade do processo educativo, através da socialização e da aprendizagem prática.	Conhecendo um trabalho adquire-se o emprego necessário para a geração de renda.	A formação de conhecimento teórico e prático torna o indivíduo com chances de empregabilidade, ou seja, fornece a ele condições de ser inserido no mercado de trabalho.
<b>11</b>	Creio que é um foco, um termo atual, que tem sentido ampliado, não se restringindo apenas ao PROEJA, mas que supõe uma política educacional para uma população que foi tradicionalmente marginalizada nesse direito. A ideia atravessou diferentes fases, marcadas pela história nacional. Primeiro, de não se dar importância para a educação, ou mesmo a alfabetização dos pobres. Depois, pelo método Paulo Freire nos anos 1960, abortado pela Ditadura e substituído pelo MOBREAL, que desapareceu quando foi permitido o voto de analfabetos. Creio que o foco atual na educação de jovens e adultos é positivo, embora as políticas implementadas sejam precárias, insuficientes do ponto de vista das demandas que temos. O termo abrange também diferentes níveis, desde a alfabetização, passando pelos níveis posteriores da educação básica, da educação profissional, e mesmo da educação superior, enfocando um projeto de educação para a população pobre em sua integralidade.	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
<b>12</b>	Modalidade de ensino para os alunos que não tiveram oportunidade de acesso ou não concluíram em tempo hábil o ensino médio.	Ações direcionadas (pedagógicas/técnicas) para capacitar o aluno no direcionamento ao mercado de trabalho.	Trabalho com a finalidade de promover o desenvolvimento social do indivíduo que pode levar a alienação ou a sua humanização.	Trabalho com a finalidade de gerar um “produto” pelo qual o indivíduo é remunerado.	Condições/habilidades que permitem o indivíduo inserir-se no mercado de trabalho.

<sup>37</sup> Pesquisa da autora construída a partir das definições dadas pelos cinco sujeitos que participaram do segundo momento da pesquisa.

As definições representam a experiência e o conhecimento de cada um deles. Fica clara a não existência de uma reflexão coletiva na construção de um Projeto Pedagógico, que deve ser específico e inovador, além de norteador da organização curricular do curso. É fundamental, por exemplo, estabelecer a relação entre educação profissional e EJA. Definir conceitos que conduzirão toda a proposta pedagógica a ser desenvolvida na construção de um currículo integrado. A atividade participativa é imprescindível para a elaboração de um caminho que ultrapasse barreiras convencionais, que valorize as experiências e os saberes desses jovens e adultos. Que defina o eixo condutor, que estabeleça o perfil de formação profissional.

Em seguida, quando questionados sobre informações atualizadas sobre o mercado de trabalho para o Técnico em Saneamento, o maior percentual, 54%, respondeu ter informações pouco precisas; 34% dos pesquisados afirmaram não ter informações e apenas 15% deles afirmaram estar informados.

O perfil profissional do egresso de cada curso deve ser item obrigatório do respectivo Projeto Pedagógico. Considerando a inexistência atual desse item no curso pesquisado, a resposta anterior é coerente com as falas de alguns sujeitos entrevistados no que diz respeito ao tipo de formação profissional fornecida e a preparação do egresso para assumir um trabalho na área de saneamento:

- ✓ "[...] é uma formação teórica razoável (talvez falte mesmo uma metodologia adequada). E faltam laboratórios, isto é, práticas" (Sujeito 04).
- ✓ "Sim, mas acredito que a formação está difusa por conta da falta de clareza do perfil profissional que se quer formar. Contribui para isto a ausência de estudos sobre o mercado de trabalho para este técnico" (Sujeito 05).
- ✓ "Sim, fornece. O curso contempla diversas disciplinas técnicas, porém com base quase totalmente teórica [...] há necessidade de inserção de horas práticas, como estágio" (Sujeito 07).
- ✓ "Não sou da área de saneamento, então não tenho bases para avaliar [...] os alunos parecem satisfeitos com o curso, reconhecem sua importância, qualidade e empregabilidade" (Sujeito 11).

A dualidade histórica entre teoria e prática aparece naturalmente nos discursos dos docentes, conforme comprova a fala do Sujeito 07. Eles até defendem uma proposta integrada, porém não há clareza de como operar essa ação dentro do currículo.

Em seguida, busquei verificar a vontade desses sujeitos em trabalhar com uma política pública educacional para a classe trabalhadora. Nas suas falas, todos deixaram claro que gostam de lecionar para esse público, em especial, pela maturidade, dedicação e por estarem focados na conclusão do curso. Destacam, ainda, que eles também aprendem e crescem a cada aula. A fala de um docente confirma tal justificativa,

Gosto de trabalhar com o PROEJA porque gosto de trabalhar com adultos e até mesmo com os jovens por julgá-los bastante comprometidos com a necessidade de formação e com a aprendizagem. Acho-os “leves” (por mais paradoxal que possa parecer), penso que é porque não estão na escola por obrigação dos pais, parece ser uma escolha pela necessidade de ampliação dos estudos, mas sempre uma escolha, uma vez que poderiam não estudar mais. E gosto do ritmo dos adultos e dos jovens em idade mais avançadas. E gosto também dos desafios que vou enfrentando a cada semestre, a cada aula (Sujeito 04).

Quando questionados quanto à crença individual no sucesso e eficiência do PROEJA, afirmaram acreditar; entretanto, destacam preocupações com relação a concepção, preparo dos profissionais, falta de infraestrutura e até mesmo com relação a opção pelo integrado: "Sim, mas discordo da oferta do curso em Saneamento para esta modalidade" (Sujeito 05).

Intrigada com a opinião do Sujeito 05 e por tratar-se de profissional do eixo tecnológico do curso, decidi verificar a questão de maneira mais direta. Enviei mensagem eletrônica (APÊNDICE I) questionando a informação.

A resposta do Sujeito 05 indica, mais uma vez, a inexistência de uma participação efetiva de todos na elaboração da proposta do curso e, via de consequência, nas definições políticas e pedagógicas da Instituição. Ele também destaca uma preocupação com a não observância à especificidade desse público. Registro a sua fala,

Eu discordo da oferta do curso de Saneamento na modalidade EJA porque a sua matriz está em desacordo com o público alvo. É um curso denso, que exige conhecimentos sólidos de matemática, geometria, física, por exemplo, e que a sua carga horária não dá condição ao aluno de apreender. Os alunos têm aulas até sábado e ficam sobrecarregados [...] Eu e outros professores da área achávamos que deveria ser ofertado um curso Técnico em Instalações Hidrossanitárias que possibilitasse ao profissional atuar na manutenção de condomínios, quem sabe ter sua própria empresa. Ainda acredito que seria a nossa melhor opção. Acho que o curso de Saneamento deveria ser voltado a atender uma demanda específica, e poderia deixar de ser oferecido ocasionalmente. Seria oferecido como Subsequente, com entrada por meio da mesma seleção dos outros subsequentes (Sujeito 05).

A explicação do Sujeito 05 aponta diversas contradições institucionais. A escolha na oferta do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA parece não ter sido discutida pelos pares,

há, inclusive, a sinalização pela preferência da modalidade subsequente<sup>38</sup>, curso que seria "voltado a atender uma demanda específica, e poderia deixar de ser oferecido ocasionalmente". Existe, também, a indicação da oferta de um novo curso, Técnico em Instalações Hidrossanitárias, "que possibilitasse ao profissional atuar na manutenção de condomínios, quem sabe ter sua própria empresa".

Ao definir trabalho como princípio educativo, o mesmo Sujeito 05 afirmou que é um "componente fundamental em qualquer nível de educação, formador do indivíduo, e que tem a capacidade de promover a sua inclusão na sociedade em que vive". Ora, será que é realmente possível pensar em uma formação omnilateral em um curso cujo objetivo será "atuar na manutenção de condomínios"?

Percebo, assim, novamente a grande vontade dos docentes em acertar, porém esta é uma tarefa extremamente difícil devido a ausência de uma proposta pedagógica que norteie a condução do processo.

Concluindo a entrevista, deixei um espaço aberto para considerações com relação ao desempenho individual:

- ✓ "Gostaria de ser mais preparada para trabalhar com o PROEJA. Por vezes, sinto-me distante das suas necessidades e não consigo, em sala de aula, administrar o essencial na relação conteúdo necessário (teoria) e conteúdo funcional (prática). Penso também que teria um desempenho melhor se tivesse apoio pedagógico sobre material a ser levado para trabalhar o conteúdo, pois pelo ritmo dos alunos são necessárias muitas dinâmicas para fazer fluir a aula" (Sujeito 04).
- ✓ "Como professora dos cursos do PROEJA eu defendo a oferta de cursos mais objetivos, curtos, voltados à formação de profissionais autônomos" (Sujeito 05).
- ✓ "Muitos alunos possuem características sociais que os fazem resistentes uns aos outros. Talvez por se tratarem de indivíduos financeiramente carentes em sua maioria ocorram situações de concorrência por espaços. Tais condições manifestam-se em divergências em sala de aula, porém regras e imposição de bom comportamento trazem o reequilíbrio em sala de aula" (Sujeito 07).
- ✓ "Creio que preciso aperfeiçoar minhas estratégias didáticas para lidar com os alunos do PROEJA, que pertencem a outra cultura, a outra classe social.

---

<sup>38</sup> Segundo o *site* oficial do IFBA, a modalidade subsequente é indicada para quem já terminou o ensino médio e quer se profissionalizar, tendo duração média de dois anos. Para maiores informações, consultar o endereço eletrônico: <<http://www.portal.ifba.edu.br/cursos/ensino-tecnico-subsequente.html>>.

Ministro a disciplina pelo terceiro semestre. Antes disso, trabalhei apenas na educação superior. Em minha formação, da graduação ao doutorado, não tive nenhum preparo para a docência, menos ainda para a docência de jovens e adultos" (Sujeito 11).

- ✓ "Trabalho no Proeja há três anos e não realizei curso algum para o aprimoramento do meu trabalho dentro do PROEJA, entretanto as avaliações que os alunos fazem sobre meu trabalho indicam (pelo menos) que o meu trabalho tem sido desenvolvido com qualidade" (Sujeito 12).

Percebo, mais uma vez, o grande interesse dos entrevistados em conduzir a formação desses jovens e adultos da melhor maneira possível. Contudo, está claro a carência de preparação prévia tanto humana, quanto de estrutura e infraestrutura do IFBA, *campus* de Salvador para o oferecimento de curso do PROEJA.

De acordo com Rummert (2007), o PROEJA surgiu, reformulou-se e ampliou-se em meio a um conjunto de contradições. A partir dos dados levantados, acredito que o IFBA, *campus* de Salvador ainda esteja vivenciando essas incoerências.

Insuficiência de laboratórios, ausência de aulas práticas/estágios, inexistência de assessoria específica, desconhecimento da legislação e carência na capacitação do corpo docente foram entraves amplamente apontados. Entretanto, o mero atendimento a todas essas questões não irá garantir uma proposta educativa que atenda às necessidades de formação da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo.

Moura (2006b) destacou que é preciso assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar as reais necessidades de aprendizagem dos discentes, observando as suas lógicas e estratégias de resolver situações e enfrentar desafios. É fundamental articular o pensar e o fazer como práticas que dialogam e possibilitam compreender e transformar a realidade. Assim, a construção coletiva e participativa do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *campus* de Salvador deve buscar a possibilidade de formar sujeitos autônomos do ponto de vista intelectual, político e profissional.

Baseada nos dados registrados a partir do particular, o Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *campus* de Salvador, afirmo que o PROEJA, apresentado pelo MEC como política pública educacional voltada para a classe trabalhadora, é um programa que não está atendendo a sua proposta maior "de integração da educação profissional à educação básica

buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante"<sup>39</sup>. Bem como, por si só, pouco contribuirá para alteração daqueles resultados disponibilizados pelo Censo Demográfico/2010, apresentados na página 29; pois o PROEJA é mais uma política focalizada, que a exemplo de outras que a antecederam, "[...] não é uma política de emprego e renda, pois não é sistêmica e não está associada com a política macroeconômica, comprometida com o pleno emprego". (ANTONIAZZI, 2005, p. 198)

---

<sup>39</sup> Proposta do PROEJA de acordo com o MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562)>. Acesso em: 7 fev. 2014.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não faz a revolução, mas, com certeza, nenhuma revolução acontece sem ela. (BORDIN, 2010, p. 125)

Na produção da minha existência, cresci sem uma preocupação acentuada com o coletivo, sem analisar criticamente a perversa divisão da sociedade em classes. Aprendi que deveria ser uma boa filha, uma estudante aplicada e uma profissional competente, fazendo e contribuindo sempre com o melhor de mim. Por formação religiosa, busquei praticar o bem, ajudar a todo aquele que de mim precisasse, porém sem um envolvimento, sem um comprometimento com bandeiras de lutas. Cresci sendo "bem comportada", bem organizada, bem obediente.

Mesmo na graduação, estudava à noite, depois de trabalhar o dia todo e não fui motivada, nem pelos próprios docentes, a criticar e lutar por condições melhores para a classe trabalhadora.

Nos diversos papéis que assumi na vida, fui sempre leal, elegante, educada e passiva, embora, tenha procurado sempre defender o meu ponto de vista. Ao me tornar educadora e mãe, ensinei que não havia um poder soberano, que não existia um ser que dominasse todo o conhecimento e por isso merecesse estar em lugar privilegiado; que o poder estava na palavra, nos argumentos, no convencimento.

Em 2012, ao ingressar no Curso de Mestrado, fui provocada, de maneira direta, a refletir criticamente sobre a produção da existência humana em uma sociedade capitalista.

Professora Dr.<sup>a</sup> Regina Antoniazzi, minha orientadora, começou de forma leve e atenciosa, porém segura e enérgica, guiando o meu caminhar no referencial teórico que melhor contribuiria com a compreensão do meu objeto de estudo. Nas aulas de Metodologia da Pesquisa em Educação, com a professora Dr.<sup>a</sup> Celi Taffarel e o professor Dr. Cláudio Lira, tive, por diversas vezes, uma sensação de vazio, de incompetência, de não saber nada, de não entender do mundo, de ser alienada. Procurei, com frequência, aquela assistência individual no final da aula. Recebi deles sugestões de leituras complementares e orientações de estudo.

Agarrava todas as oportunidades que apareciam para entender melhor o referencial teórico escolhido. No primeiro semestre de 2012, assisti palestras da professora Dr.<sup>a</sup> Graça Druck, 17 de maio de 2012, da professora Dr.<sup>a</sup> Sônia Rummert, 24 de maio de 2012; fiz curso



com o professor Dr. Silvio Gamboa, 21 a 23 de maio de 2012, todos nas dependências da FACED/UFBA.

Li bastante, refleti por demais, questioneei, sofri, aprendi e mudei.

Acredito que apenas com uma mudança no modo de produção, a sociedade poderá ser mais justa e equilibrada. Acredito no poder da luta. A transformação dessa sociedade só acontecerá, de fato, a partir de reivindicações, inquietações, movimentos e conflitos liderados pela classe oprimida que vem buscando a transformação.

A educação, sozinha, não é a solução. É apenas um caminho, um meio de colaborar para que a classe trabalhadora enxergue, perceba e valorize a sua capacidade de criar e de fazer do seu trabalho um momento de ressignificação da vida. "Ou seja, a criatividade humana poderá direcionar-se na perspectiva da construção de um projeto societal, no qual os trabalhadores resgatem definitivamente o papel de produtores de seu processo de emancipação e humanização". (OLIVEIRA, R., 2012, p. 100)

Confirmo, depois do estudo desenvolvido nesses dois anos, bem como das informações parametrizadas a partir dos questionários e das entrevistas, que a implantação do PROEJA, no IFBA, *campus* de Salvador, não aconteceu observando às condições essenciais a uma política pública educacional para a classe trabalhadora.

Apesar de ser uma Instituição centenária, o caminho do IFBA, *campus* de Salvador é embrionário em relação ao conhecimento das especificidades da EJA e do PROEJA.

O IFBA, *campus* de Salvador, por determinação de Decreto Presidencial, ofereceu vagas em Edital Público para o novo programa sem uma análise maior das suas reais condições para essa oferta. O Sujeito 11 evidencia esta situação quando explicita a sua percepção do PROEJA. Afirma ele: "existem dificuldades e contradições em uma escola que não está habituada a acolher esse público. Seria necessário aos professores e demais envolvidos um maior preparo nesse sentido" (Sujeito 11).

As contradições estão presentes nas ações cotidianas, fazem parte do real concreto. Podem ser percebidas na ausência da interdisciplinaridade, na falta de um eixo curricular norteador que defina o perfil profissional de conclusão do Técnico em Saneamento. Na inexistência do Projeto Pedagógico do curso.

Toda pesquisa não é neutra e pode se configurar em elemento esclarecedor e transformador da realidade na busca da percepção do geral e do particular. O educador, por exemplo, ao pesquisar sua própria prática produz um novo conhecimento, do qual apropria-se

e promove a resignificação da sua práxis. Afinal, através do trabalho, o homem transforma a natureza e a si mesmo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral perceber as contradições da política pública educacional do Governo Federal para a classe trabalhadora, através do PROEJA, tomando como base o Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *campus* de Salvador. A legislação relacionada a Educação Profissional e a EJA foi abordada e comentada. No diálogo com os teóricos, destaquei aspectos relacionados ao histórico, ao papel e a importância da educação. Além de, valorizar a relação existente entre trabalho e educação.

As informações coletadas através dos relatos escritos (questionário, entrevistas e mensagens eletrônicas) aplicados com alguns docentes foram analisados criticamente. Inicialmente, com os questionários identificamos o perfil dos sujeitos e as suas primeiras impressões sobre Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e PROEJA.

Nas entrevistas, as questões foram aprofundadas, o que permitiu uma reflexão maior e, via de consequência, um compromisso e um envolvimento maior dos cinco sujeitos que permaneceram até essa etapa. Essa intimidade, entre os sujeitos e eu, permitiu o envio de algumas mensagens eletrônicas solicitando esclarecimento sobre um ou outro item pesquisado.

O ato de conhecer implica em mudar, transformar, avançar. Considerando que no processo de conhecimento, tempo, espaço e movimento são categorias fundamentais, bem como, que "nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos" (GAMBOA, 2012, p. 142), apresento, a partir das informações coletadas, algumas reflexões/sugestões que podem colaborar no redimensionamento do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, do IFBA, *campus* de Salvador.

Os resultados levantados nesta pesquisa sinalizam uma necessidade emergencial de (re)organizar o planejamento e o oferecimento do Curso Técnico em Saneamento/PROEJA. Pois, as respostas demonstram:

- ✓ o desconhecimento da legislação que norteia a EJA e o PROEJA pelos profissionais envolvidos no curso;
- ✓ a inexperiência no ensino da EJA dos profissionais envolvidos no curso;
- ✓ a ausência de capacitação prévia para os gestores, técnicos e docentes que atuam no curso;

- ✓ a necessidade da resignificação do Curso de Especialização/CEPROEJA, com a finalidade de contemplar a qualificação dos gestores, docentes e técnicos que atuam no curso;
- ✓ a inexistência do Projeto Pedagógico;
- ✓ a indefinição do eixo norteador que conduza o currículo;
- ✓ a inexatidão da metodologia a ser adotada;
- ✓ a ausência do perfil profissional de conclusão;
- ✓ a inobservância às especificidades dos sujeitos da EJA,
- ✓ e a falta de compromisso com a integralização curricular.

Desta maneira, sugiro que o IFBA, *campus* de Salvador envide esforços para a elaboração de um Projeto de Intervenção<sup>40</sup> que favoreça um ensino em que os sujeitos tornem-se agentes da sua história, saindo da passividade de aulas teóricas para um avanço qualitativo das suas práticas e assim tornem-se agentes transformadores das suas realidades.

Buscando colaborar com a continuação da reflexão e reorganização do Curso Técnico em Saneamento, apresento uma *Proposta de Estruturação de Investigação e Intervenção PROEJA, IFBA, campus de Salvador* (APÊNDICE J).

É relevante lembrar que na pesquisa toda conclusão é provisória, passível, inclusive, de comprovação, retificação e até abandono. (PAULO NETTO, 2011) Entretanto, à uma política pública educacional será sempre condição primordial o prestígio de uma prévia formação do corpo técnico e docente, além de um investimento em infraestrutura. (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2011)

O PROEJA, apresentado pelo MEC como política pública educacional para a classe trabalhadora – porém na prática, uma política focalizada, compensatória e emergencial – parece estar servindo como uma aparente oportunidade de capacitação a jovens e adultos que, após um dia exaustivo de labuta, retornam à escola na esperança de uma melhoria de vida. Melhoria essa que só acontecerá, se e somente se, houver uma reestruturação na forma de produção, fazendo com que o respeito à vida e ao homem conduzam à uma sociedade sem classes e sem privilégios.

---

<sup>40</sup> Um Projeto de Intervenção tem como finalidade (re)delinear as ações a serem implementadas em uma instituição educacional, a partir de uma problemática real, e através de estudos contínuos e sistemáticos com a participação de todos os envolvidos no processo. Para maiores informações, consultar o link: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/projeto\\_de\\_intervencao\\_pde2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/projeto_de_intervencao_pde2013.pdf)>.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisas em educação, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDERY, Maria Amália; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: \_\_\_\_\_. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 14. ed. São Paulo: Educ, 2004. p. 395-420.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. A educação profissional no contexto da sociedade capitalista brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **O plano de qualificação profissional do trabalhador**: política pública de emprego? 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/ReginaAntoniazi.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

\_\_\_\_\_; LEAL NETO, Álvaro Vasconcelos. **Educação profissional integrada ao ensino médio**: concepção e políticas públicas no governo Lula. Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras, SE, 2010. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Maria\\_Regina\\_Antoniazzi\\_Alberto\\_Leal\\_Neto\\_educacao\\_profissional\\_integrada\\_ao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Maria_Regina_Antoniazzi_Alberto_Leal_Neto_educacao_profissional_integrada_ao_ensino_medio.pdf)>.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida de Moraes (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramón de. **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas-SP: Papyrus, 2012. p. 107-123.

BARRAQUI, Douglas. **O materialismo histórico dialético**: uma breve consideração. Blog de Douglas Barraqui. [S.l.], 14 ago. 2011. Disponível em: <<http://doughnahistoria.blogspot.com.br/2011/08/o-materialismo-historico-dialetico-uma.html>>. Acesso em: 19.01.2014.

BARROS, José D'Assunção. **Materialismo histórico**: conceitos fundamentais. Rede social Café História: a história feita em cliques, rede social, criada por Bruno Leal. [S.l.] 19 mar. 2011. Disponível em: <<http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/materialismo-historico>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BIGNARDI, Fernando A. C. **Reflexões sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa:** maneiras complementares de apreender a realidade. [São Paulo, 2003]. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/pesquisa%20qualitativa.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Ciências da educação; 12)

BORDIN, João Henrique. **Educação reversa.** Pelotas, RGS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta O § 2º Do Art.36 e dos Arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado

BRASIL. **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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências. Revogado

BRASIL. **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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Revogado.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil alfabetizado.** [Brasília, 2003]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio: Documento base.** Brasília, 2006.

CASSIN, Marcos. Trabalho e formação humana. In: ALVES, Ana Elizabeth Santos; LIMA, Gilneide de Oliveira Padre; CAVALCANTI JÚNIOR, Manoel Nunes (Org.). **Interfaces entre história, trabalho e educação.** Campinas, SP: Alínea, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. **Edital público de seleção de alunos.** [Salvador], 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico institucional do CEFET-BA.** Salvador: 2008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2014

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016-99.pdf>>. Acesso em: 25 fev.2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf)>. Acesso em: 25 fev.2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos: 1916 -1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 2nd. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2003

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DRUCK, Maria da Graça. Algumas considerações teóricas sobre o trabalho na sociedade capitalista. In: CARVALHO, Maria do Socorro N.; ARAÚJO, Nailsa; ARAÚJO, Vilma Aparecida de (Org.). **DSS e economia solidária: debate conceitual e relato de experiências escola de Formação Sindical da CUT no Nordeste**. Recife: Edições Bagaço, 2000. p. 11-23.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisas em educação**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 657-684, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jul. 2012.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos B. Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 47-56, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

FERREIRA, Francisco H.G. **Os determinantes da desigualdade de Renda no Brasil**: luta de classes ou heterogeneidade educacional? Trabalho apresentado no Seminário sobre Desigualdade e Pobreza no Brasil, Rio de Janeiro, 12-14 de agosto de 1999. Disponível em <<http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td415.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Marxismo, ciências humanas e pesquisa em educação no Brasil: dos primeiros tempos ao século XXI. In: BITTAR, Marisa. **Pesquisa em educação no Brasil**: balanços e perspectivas. São Carlos: Edufscar, 2012.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos Pesquisa**: revista de estudos e pesquisas em educação, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 637-656, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300005)>. Acesso em: 24 set. 2012.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et AL. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-192, set./dez.1985.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Curso de formação de formadores para gestão de políticas públicas no sistema público de emprego e renda. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005a. p. 63-71.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 4 maio 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005c. p. 1-44. Disponível em: <[http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho\\_principio\\_educ.doc](http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho_principio_educ.doc)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: \_\_\_\_\_. ROMÃO, José Eutásquio (Coord.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL. Um olhar sobre Paulo Freire, 2000, Évora. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0043/Aprender\\_ensinar\\_Freire\\_2000.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0043/Aprender_ensinar_Freire_2000.pdf)> Acesso em: 25 jul. 2012.

GALLO, Sílvio. **Educação integral**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_11.38.45.01317bd0af0ae5441a46464545b0607c.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.38.45.01317bd0af0ae5441a46464545b0607c.pdf)>. Acesso em: 25 jul.2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

KESTRING, Silvestre; BRANCHER, Almerindo; SCHWAD, Aparecida B. **Metodologia do trabalho acadêmico**: orientações para sua elaboração. Blumenau: Acadêmica, 2001.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic cultures**: how the sciences make knowledge. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; FARACO, Carlos Alberto; SANTOS, Carlos Henrique dos. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília, DF, 2006. p. 36-53. (Salto para o Futuro. Boletim, 16)

MALIN, Ana B. Economia e política de informação: novas visões da história. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 4, p. 9-18, out.-dez. 1994. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n04/v08n04\\_02.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n04/v08n04_02.pdf)>. Acesso em 22 mar. 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Global, 1985.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Concepções e ferramentas para ascensão da burguesia na Bahia. **Contraponto**, Salvador, Ano 1, n. 1, p. 95-113, nov. 1998.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES Suely Ferreira (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2006a. p. 3-23. (Salto para o Futuro. Boletim, 16)

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1999 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 47-81.

\_\_\_\_\_. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2006b. p. 61-75. (Salto para o Futuro. Boletim, 16)

OLIVEIRA, Maria da Conceição da Veiga Pessôa. **Como e porque a tecnologia está fascinando os jovens e amedrontando os idosos**. 1994. Monografia (Especialização) – Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, MG, 1994.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. \_\_\_\_\_ (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 83 a 105.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2006. p. 24-35. (Salto para o Futuro. Boletim, 16)

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **O método em Marx**. [200-]. Curso: *O método em Marx*. Recife, PE, 2002. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=uWJOnC0fs40>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**: revista de ciências da educação, n. 2, p. 43-45, jan./abr. 2007,

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: Unesco, 2006. p. 123-140.

\_\_\_\_\_. Projeto escola de fábrica - atendendo a "pobres e desvalidos da sorte" do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (Org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subordinada de formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-70.

SANTOS, Simone Valdete dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2006. p. 54-60. (Salto para o Futuro. Boletim, 16)

SAUNER, Nelita F. M. **Alfabetização de adultos**. Curitiba: Juruá, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2012

SILVA, Edvaldo Pereira da. Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Norte Científico**, Boa Vista, v.1, n.1, p. 122-144, dez. 2006.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 163-180.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, Júlio César Galhardo de. **Os pilares de Jacques Delors**. 2010. Disponível: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-pilares-de-jacques-delors/33899>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2nd. ed. London: Sage, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Teorias e práticas pedagógicas. In: GAMBOA-CHAVES, Márcia; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos**. Maceió: EDUFAL, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VERISSÍMO, Luiz Fernando. Ideologias (II). **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 abr. 2001. Caderno Opinião, p. 7.

VIEIRA, Valéria Aparecida. **PROEJA: desafios e possibilidades na implementação do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (TACS)**. Eunápolis, BA: IFBA, *Campus* de Eunápolis, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### **TÍTULO DO PROJETO:**

Avaliação do PROEJA: estudo de caso do Curso Técnico em Saneamento do IFBA/*Campus* Salvador.

### **PROFESSOR ORIENTADOR:**

Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Filgueiras Antoniazzi

### **LOCAL DA PESQUISA:**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA/*Campus* de Salvador.

### **MESTRANDA/PESQUISADORA:**

Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira

### **DADOS DA MESTRANDA/ PESQUISADORA:**

- **CPF e RG:** 236.747.505//97 e 1.840.505 SSP/BA
- **Telefones:** (71) 3285.0388/9974.0916
- **e-mail:** mcvpo@ifba.edu.br
- **Endereço:** Rua Alberto Vitta, n. 14 - Itapuã - 41.630.740

## PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, coordenada por um profissional da área de educação, agora denominado pesquisador. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção.

O propósito deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará a sua permissão para participar do estudo. Você só deve participar do estudo se você quiser. Você pode se recusar a participar ou se retirar deste estudo a qualquer momento.

## **1 JUSTIFICATIVA**

Todo ser humano, de uma forma ou de outra, tem acesso à educação. Alguns afortunados constroem esse percurso de forma regular, contínua, curricular e institucionalizada, obedecendo a critérios e orientações assegurados em legislações específicas. Outros, porém, dependem de aprendizados indiretos, incertos, em espaços diferentes dos ambientes acadêmicos.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é vista como direito de todos e obrigação do Estado. Determina que o Poder Público garanta o direito de acesso a todos à escola com oferta regular. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96 - LDB promove uma reestruturação organizacional da Educação dividindo, inclusive, a responsabilidade nas três esferas do governo: municipal, estadual e federal.

Assim, entende-se educação como uma possibilidade do homem assumir sua postura de ser cidadão do mundo, ou seja, acredita-se em uma visão dialética da educação, percebe-se que ela faz parte de um espaço social dividido. Um lado conservador que tem como objetivo manter a ordem dominante estabelecida; e a crescente força de uma classe que encontra, na escola, uma oportunidade e um instrumento para vencer as barreiras impostas pela mesma classe que a oprime. Para entender a educação é preciso buscar, portanto, uma visão crítica de todo o seu processo histórico.

Reconhece-se, assim, a importância das relações entre educação e as reivindicações da sociedade; percebendo, conforme anteriormente dito, a finalidade e o papel da educação em cada momento histórico de acordo com a posição ocupada nas primazias de governo e nos movimentos de luta da sociedade civil organizada. Defende-se que o materialismo histórico dialético é um referencial teórico que facilita essa compreensão da educação, na medida em que analisa a conjuntura histórico-sócio-econômica na qual ela está inserida.

Com essa certeza, defende-se o papel de investigadora, devido a relevância do problema, a experiência em gestão e a vivência docente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Afinal, a educação não está reduzida a um fator conforme afirma Frigotto (2003, p. 31-37), mas é uma atividade humana; é uma prática constituída e constituinte das relações sociais. Educação, por si só, não tem o poder de transformar; apenas uma mudança no modo de produção poderá promover uma alteração real nas relações sociais.

## **2 OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

Aprender as contradições da política educacional do Governo Federal para a classe trabalhadora, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, compreendendo como tais incongruências marcam o Curso Técnico em Saneamento do IFBA,



*Campus* de Salvador, bem como de que forma as particularidades dessa Instituição e seus contrassensos específicos ampliam e complexificam a problemática apresentada.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar criticamente o PROEJA, enquanto política pública do Governo Federal para a classe trabalhadora, a partir dos documentos legais que o lançaram e formataram.
- b) Compreender, refletir criticamente, avaliar e descrever como são tratados os fundamentos e as funções da EJA, tendo como base o Parecer CNE/CEB nº:11/2000<sup>41</sup>, no Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *Campus* de Salvador, modalidade PROEJA;
- c) Compreender, refletir criticamente, avaliar e descrever como são tratadas as orientações básicas e as especificidades do PROEJA, de acordo com o Documento Base<sup>42</sup>, no Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *Campus* de Salvador.
- d) Compreender, refletir criticamente, avaliar e descrever a implementação do Curso Técnico em Saneamento do IFBA, *Campus* de Salvador, modalidade PROEJA, a partir dos registros escritos nos diversos documentos institucionais, bem como através do relato escrito (questionários) e orais (entrevistas) com os sujeitos responsáveis por essa ação.

### 3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, serão realizados: revisão bibliográfica, estudo detalhado da legislação da Educação Básica, da Educação Profissional, da EJA e do PROEJA; coleta e análise de documentos institucionais (atas, ofícios, memorandos etc.) e de registros das discussões que nortearam a decisão e escolha do Curso Técnico em Saneamento em substituição ao Curso Técnico de Infraestrutura Urbana do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no IFBA/*Campus* Salvador.

---

<sup>41</sup> Parecer CNE/CEB nº:11/2000, relator- conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em: 10.05.2000, apresenta os fundamentos e as funções da EJA.

<sup>42</sup> Documento Base que apresenta orientações gerais e especificidades do PROEJA com o objetivo de auxiliar a sua implementação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)> Acesso em: 18 mar. 2013.

Considerando que um dos aspectos defendidos pelo PROEJA é preparar o educando para a vida, proporcionando, na perspectiva de uma educação permanente, a inclusão social de uma camada da população que, historicamente, foi alijada da escola, esta pesquisa busca colaborar na avaliação da implantação e funcionalidade deste curso. A análise que será feita contribuirá com possibilidades de intervenção para (re) ordenar e (re) definir critérios e ações para a (re) construção, adequação, se necessárias, de seus objetivos e metas.

Uma pesquisa de natureza descritiva, utilizando questionários e entrevistas para coleta de dados, será aplicada com a Pró Reitoria de Ensino, a Direção Acadêmica, a Coordenação e com os profissionais docentes e técnicos vinculados ao Curso Técnico em Saneamento do PROEJA, no IFBA/*Campus* Salvador. Esta pesquisa buscará identificar os pontos fortes e fracos, acertos e erros, avanços e retrocessos vivenciados na implantação e no desenvolvimento do mencionado curso.

Os dados coletados na pesquisa serão considerados, de forma quantitativa e qualitativa, para elaboração de proposta avaliativa quanto à implantação e realização do PROEJA no Curso Técnico em Saneamento no IFBA/*Campus* Salvador.

A revisão bibliográfica e os dados parametrizados na pesquisa são os elementos fundamentais desta dissertação, elaborada seguindo as normas técnicas e as orientações específicas da Linha de Pesquisa: Educação: história, trabalho e sociedade do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Assim, acometida pela inquietação advinda da inexistência de dados sistemáticos que avaliem a implementação do Curso Técnico em Saneamento do PROEJA, no IFBA/*Campus* Salvador, assumo o papel de investigadora, devido, inclusive, à relevância do problema, à minha experiência como gestora e componente daquele Grupo de Trabalho, além da vivência como professora daquela Instituição.

#### 4 CRONOGRAMA DA PESQUISA

2012

ATIVIDADE	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Cumprimento de Créditos			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Revisão Bibliográfica			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fichamentos			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Redação da dissertação								x	x	x	x	x

**2013**

ATIVIDADE	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Cumprimento de Créditos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Revisão Bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fichamentos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Exame de qualificação					x							
Elaboração do questionário						x						
Elaboração da entrevista						x						
Pesquisa de campo								x	x	X		
Aplicação do questionário								x	x	X		
Aplicação da entrevista								x	x	x		
Análise dos dados coletados											x	x
Redação da dissertação	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

**2014**

ATIVIDADE	JAN	FEV	MAR
Cumprimento de Créditos	x	x	x
Revisão Bibliográfica	x	x	
Fichamentos	x	x	
Conclusão da dissertação	x	x	x
Defesa da Dissertação			x

**5 ORÇAMENTO****MATERIAL PERMANENTE**

Material	Quantidade	Preço unitário	Total
<b>Computador</b>	<b>01</b>	<b>2.000,00</b>	<b>2.000,00</b>
<b>Impressora multifuncional</b>	<b>01</b>	<b>700,00</b>	<b>700,00</b>
<b>Gravador digital</b>	<b>01</b>	<b>360,00</b>	<b>360,00</b>
<b>Aquisição de material bibliográfico (livros, artigos etc.)</b>	<b>Vários</b>	<b>2.000,00</b>	<b>2.000,00</b>
<b>Subtotal</b>			<b>5.060,00</b>

### MATERIAL DE CONSUMO

Material	Quantidade	Preço unitário	Total
Papel tipo ofício A4	05	12,00	60,00
Cartucho preto	05	35,00	175,00
Cartucho colorido	03	45,00	135,00
Material de escritório (diversos)	Vários	150,00	150,00
Pen drive 4G	03	40,00	120,00
Mídia de CD e DVD	20	2,00	40,00
<b>Subtotal</b>			<b>692,00</b>

### SERVIÇOS DE TERCEIROS

Material	Quantidade	Preço unitário	Total
Revisão (pessoa física)	--	900,00	900,00
Impressão, cópia e encadernação (pessoa jurídica)	--	1.500,00	1.500,00
<b>Subtotal</b>			<b>2.400,00</b>

**Total: R\$ 8.152,00**

### 6 RISCOS

Considerando os cuidados que teremos com a aplicação dos questionários e entrevistas, bem como com a assinatura neste TCLE, os riscos serão amenizados e adotaremos, a qualquer tempo, providências e cautelas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano ao participante da pesquisa. Assim, evitaremos qualquer constrangimento para o sujeito participante.

### 7 PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Ao participante cabe a plena e total liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, quando aplicável, sem penalização alguma. A participação é voluntária e, portanto, não há previsão de pagamento pela sua contribuição.

## **8 PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS**

A Pesquisadora irá coletar as informações. Em todos esses registros, um código substituirá o seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial na Coordenação de Linguagens do Departamento de Ciências Humanas e Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* de Salvador por um período de 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Pesquisadora. Após este período, os dados passarão a ser guardados no banco de dados da Linha de Pesquisa - Educação: História, Trabalho e Sociedade, da FACED/UFBA, pelo tempo que for acordado entre a Pesquisadora e o(a) senhor(a) no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo pela pesquisadora e pela Banca de Defesa da Dissertação de Mestrado da UFBA, que poderá revisar os dados fornecidos e poderão ser utilizados posteriormente somente para fins científicos – em publicações científicas sobre o assunto pesquisado, por exemplo – porém, em hipótese alguma serão utilizados para fins comerciais. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e o(a) senhor(a) terá o direito de acesso a seus dados a qualquer tempo.

## **9 CONFIDENCIALIDADE**

CONFIDENCIALIDADE: As informações coletadas no estudo serão mantidas de forma confidencial. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

BENEFÍCIOS: Sua participação neste estudo é de grande valia para a obtenção de informações pertinentes a construção da dissertação de mestrado de Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira  
Pesquisador Responsável

## APÊNDICE B - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/UFBA

Faculdade de Educação/FACED

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado**

Linha de Pesquisa – Educação: História, Trabalho e Sociedade

Orientadora: **M<sup>a</sup> Regina F. Antoniazzi**

Mestranda: **M<sup>a</sup> da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira**

Este questionário tem por objetivo desvelar, para compreender, a Política Pública do PROEJA, implantada pelo Governo Federal nos estados brasileiros, através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, elegemos como objeto de estudo **O Curso Técnico em Saneamento no Campus de Salvador**, pois a partir dos dados coletados poderemos identificar, na prática, como o PROEJA está sendo desenvolvido. Os dados serão analisados considerando a incidências das respostas por itens e não cada resposta individualmente.

Agradeço sua atenção no preenchimento desse instrumento.

### QUESTIONÁRIO

1. Nome: (opcional) \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ anos.
3. Sexo:
 

<input type="checkbox"/> Masculino.	<input type="checkbox"/> Feminino.
-------------------------------------	------------------------------------
4. Escolaridade:
 

<input type="checkbox"/> Graduação. Curso e local: _____
<input type="checkbox"/> Pós-graduação.
<input type="checkbox"/> Especialização. Curso e local: _____
<input type="checkbox"/> Mestrado. Curso e local: _____
<input type="checkbox"/> Doutorado. Curso e local: _____
5. Função no IFBA/*Campus* de Salvador:
 

<input type="checkbox"/> Professor.	Disciplina: _____
<input type="checkbox"/> Técnico.	Área de atuação: _____

6. Se você for professor efetivo do IFBA/*Campus* de Salvador, indique seu tempo de trabalho nessa instituição:

menos de 1 ano

de 1 a 2 anos

de 2 a 3 anos

de 4 a 5 anos

mais de 5 anos

7. Exerce função de Coordenação/Direção?

sim

não

8. Se a resposta anterior for Sim, qual a função exercida? \_\_\_\_\_

9. Já trabalhou antes do IFBA/*Campus* de Salvador com Educação de Jovens Adultos (EJA)?

sim

não

10. Se a resposta anterior for **sim**, indique onde e por quanto tempo \_\_\_\_\_

11. Da legislação/documentação específica da EJA, e do PROEJA indicada abaixo, assinale a(s) que você já leu:

Parecer CNE/CEB n.16/99.

Parecer CNE/CEB n. 11/2000.

Documento Base PROEJA/MEC/2005.

Decreto n. 5.478/2006

Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Saneamento/PROEJA.

12. Dadas as alternativas abaixo, sobre a Política Pública PROEJA, assinale aquela(s) que você concorda.

É apenas uma modalidade de educação e não um nível de ensino.

É importante para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade adequada.

Não deveria existir, pois o Estado tem obrigação de garantir escolarização para toda a população na idade adequada.

Os professores do PROEJA deveriam receber treinamento específico.

Os professores do IFBA/*Campus* de Salvador participaram da discussão e implementação do PROEJA.



13. A disciplina que você leciona no **Curso Técnico em Saneamento/PROEJA** é ministrada de modo:

similar nos cursos Integrado e Subsequente.

diferente nos dois cursos

14. Se você respondeu “**diferente nos dois cursos**”, indique em que aspectos:

atividades práticas

comunicação com os alunos

conteúdos diferenciados

dosagem de conteúdo

material didático

metodologia

Outros \_\_\_\_\_

15. Na docência de sua disciplina você busca estabelecer algumas relações com outras áreas do conhecimento, configurando uma ação interdisciplinar?

sim       ocasionalmente       não

16. Numere, em ordem decrescente, as alternativas que você considera mais relevante no desenvolvimento do **Curso Técnico em Saneamento/PROEJA**:

formação científica, cultural e técnica.

formação para criar chances de prosseguir com estudos superiores

inserção no mercado de trabalho

preparação para a empregabilidade

preparação para o mundo do trabalho

formação global do aluno

17. Você tem informações atualizadas sobre o mercado de trabalho para o técnico em saneamento em termos de perfil e vagas existentes?

Sim, estou informado.

Tenho informações pouco precisas

Não tenho informações

**APÊNDICE C** – Mensagem eletrônica 1 - Mensagem das pastas

**Caro Colega**, boa noite.

Conforme informado por e-mail, deixo o TCLE (02 cópias) para ser lido e assinado, bem como o questionário para ser respondido.

Considerando que somente depois do retorno desses dois documentos, poderei agendar/aplicar a entrevista com todos os professores colaboradores; solicito, na medida do possível, a devolução do material até o dia **25.09.2013**, 4a feira.

Estou disponível para qualquer esclarecimento que se faça necessário e, mais uma vez, agradeço.

Um abraço,

**Conceição**  
mcvpo@ifba.edu.br.  
9974.0916

## APÊNDICE D– Roteiro de Entrevista Semi-estruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/UFBA

Faculdade de Educação/FACED

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado**

Linha de Pesquisa – Educação: História, Trabalho e Sociedade

Orientadora: Dr<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Regina F. Antoniazzi

Mestranda: M<sup>a</sup> da Conceição da Veiga Pessôa de Oliveira

Esta entrevista tem por objetivo complementar os dados colhidos através do questionário aplicado sobre o Curso Técnico em Saneamento no *Campus* de Salvador, no sentido de analisar a Política Pública do PROEJA, implantada pelo Governo Federal nos estados brasileiros, através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

CARACTERIZAÇÃO DO PESQUISADO		
Nome (opcional):	Idade: ____ anos	Sexo: ( ) M ( ) F
Cargo/Função:		Quanto Tempo no IFBA:
Data da Entrevista:	Início:	Término:
Disciplina:	Departamento:	

1. Como foi o processo de construção do Projeto do Curso Técnico em Saneamento, modalidade PROEJA, no *Campus* de Salvador? Você participou da elaboração do Projeto?
2. Se a resposta anterior for sim, você enfrentou alguma tipo de dificuldade (institucionais, legais, pessoais) durante a elaboração do Projeto?
3. Qual sua concepção sobre o PROEJA e como ela foi operacionalizada na Proposta do Curso?
4. No processo de elaboração do currículo do Curso quais foram os aspectos priorizados? A direção do IFBA, *Campus* de Salvador disponibilizou algum tipo de assessoria à equipe que elaborou a Proposta?
5. O Curso Técnico em Saneamento, modalidade PROEJA está dando uma formação profissional aos seus alunos?
6. Se a resposta anterior for sim indique que tipo de formação é dada?

7. Na sua opinião os alunos do Curso Técnico em Saneamento, modalidade PROEJA saem preparados para assumirem um posto de trabalho na área de saneamento?
8. O IFBA, *Campus* de Salvador dispõe de corpo docente especializado e preparado para desenvolver a Proposta do Curso Técnico em Saneamento, modalidade PROEJA?
9. Em sua opinião o corpo docente, do Curso Técnico em Saneamento, modalidade PROEJA, compreende a concepção de EJA? Quais os elementos/aspectos objetivos que explicitam essa compreensão na Proposta Pedagógica do Curso?
10. O que significa para você:
  - Educação de Jovens e Adultos;
  - Formação profissional;
  - Trabalho como princípio educativo;
  - Trabalho como sinônimo de emprego.
11. Você leciona a mesma disciplina em outras modalidades/níveis de ensino? Caso positivo, há diferença na metodologia, no material didático, na sua programação? Qual (is)?
12. Você gosta de trabalhar com o PROEJA? Caso positivo, justifique?
13. Você acredita no sucesso/ na eficiência desse Programa? Justifique?
14. Gostaria de colocar mais alguma coisa?

**APÊNDICE E – Mensagem Eletrônica 2 - Convite para participar da pesquisa**

**Colegas**, bom dia.

Recentemente, apresentei, em reunião de Coordenação do Curso de Saneamento, o meu projeto de Mestrado intitulado "O Curso Técnico em Saneamento, modalidade PROEJA, no IFBA, *campus* de Salvador – um estudo de caso", orientadora: profa. Dr.<sup>a</sup> Regina Antoniazzi.

Conforme mencionado naquele momento, há previsão de aplicação de questionário e entrevista com os profissionais envolvidos no curso.

Buscando atender a legislação vigente, no que diz respeito a pesquisas envolvendo seres humanos, preparei, além dos documentos acima mencionados, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que deverá ser lido e assinado por todos os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, solicito através deste, confirmação do seu interesse em contribuir com esse projeto.

Reafirmo que a sua colaboração será fundamental para o sucesso da pesquisa.

Aguardo retorno e antecipadamente agradeço.

Um abraço,

**Conceição**

mcvpo@ifba.edu.br

71 9974.0916

**APÊNDICE F**– Mensagem Eletrônica 3 - Convite para a entrevista

**Caro Colega**, boa noite.

Conforme anteriormente anunciado e com o objetivo de complementar os dados colhidos através da aplicação do questionário, solicito informar sua disponibilidade para agendar entrevista tendo o Curso Técnico em Saneamento/PROEJA, IFBA, *campus* de Salvador como tema principal.

Antecipadamente agradeço, mais uma vez, a sua valiosa colaboração, ao tempo em que, peço, na medida do possível, que o agendamento seja feito até o dia 06/12/2013.

Um abraço,

**Conceição**

mcvpo@ifba.edu.br

71 9974.0916

**APÊNDICE G** – Mensagem Eletrônica 4 - Solicitação do motivo da não participação na entrevista

**Prezado (a) Colega,** boa noite.

No processo de tabulação dos dados da pesquisa, observei que você assinalou no questionário a leitura do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Saneamento. Fui informada pela Coordenadora do mencionado curso que esse documento está em construção.

Comprometida o registro de resultados o mais próximos do real concreto quanto possível, solicito esclarecimento quanto a opção feita.

(...) Achei que o P.P. realmente existisse; devo ter confundido com o projeto de outro curso.

(...) Fiz confusão com a Matriz Curricular do Curso Técnico em Saneamento, que já está concluída.

(...) Outra razão: \_\_\_\_\_

Mais uma vez, agradeço a sua colaboração.

Um abraço,

**Conceição**

mcvpo@ifba.edu.br

71 9974.0916

**APÊNDICE H** – Mensagem Eletrônica 5 - Esclarecimento quanto ao Projeto Pedagógico

**Prezado(a) Colega,** bom dia.

Infelizmente, não pude contar com a sua valiosa colaboração na 2ª etapa da minha pesquisa de mestrado: a entrevista.

Visando construir uma proposta tão mais próxima do real concreto quanto possível, solicito a gentileza de assinalar abaixo a principal razão da sua não participação:

- não acredito em pesquisa educacional.
  - não concordei com as questões elaboradas.
  - falta de tempo, considerando o acúmulo de atividades profissionais e/ou pessoais.
  - outro motivo: \_\_\_\_\_
- Se desejar, justifique a sua opção: \_\_\_\_\_

Aguardarei a sua resposta até o dia **31/01** e antecipadamente agradeço.

Um abraço,

**Conceição.**  
mcvpo@ifba.edu.br  
71 9974.0916



**APÊNDICE I** – Mensagem Eletrônica 6 - Solicitação de esclarecimento da entrevista ao Sujeito 05.

Oi (Sujeito 05), boa tarde! Tudo bom?

Desculpe-me por estar lhe incomodando novamente.

Porém, comprometida em retratar os dados de acordo com o real, peço a gentileza, na medida do possível, de esclarecer essa informação passada por você na entrevista: "Sim, mas discordo da oferta do curso em Saneamento para esta modalidade"

Na sua fala, percebo que você não está de acordo com a oferta do curso na modalidade EJA; é isso mesmo? Por quê?

Acredita que o PROEJA não funciona, apenas para esse curso ou em nenhum outro que possa a ser ofertado no IFBA/*campus* de Salvador?

E o Curso Técnico em Saneamento deveria ser ofertado em que modalidade? Por quê?

Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e participação.

Um abraço,

**Conceição**

mcvpo@ifba.edu.br

71 9974.0916

## APÊNDICE J - Proposta de Estruturação de Investigação e Intervenção PROEJA, IFBA, *Campus de Salvador.*



**Elaboração: Profa. Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira**

### JUSTIFICATIVA:

- Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>43</sup>
  - Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Estratégias:

10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

10.2) Fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.

---

<sup>43</sup> O projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 17 fev. 2014.

10.4) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

10.7) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.

10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

- Conclusões apresentadas na Dissertação de Mestrado da profa. **Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira**, FACED/UFBA, abril/2014:

**O CURSO TÉCNICO EM SANEAMENTO/PROEJA, NO IFBA, CAMPUS DE SALVADOR: UM ESTUDO DE CASO.**

**AÇÕES:**

- **Identificar e descrever**
  - Buscar Experiências Exitosas
    - MEC/SETEC
    - Institutos Federais (IFs)
  - Identificar Fatores Externos
    - História de vida dos estudantes

- História de vida dos docentes
- Perfil dos sujeitos da EJA
- Identificar Fatores Internos
  - Estrutura Institucional
  - Capacitação Docente
  - Projeto Pedagógico do Curso
- **Planejar Projeto de Intervenção**
  - Grupos Focais com os docentes (Portaria constituindo um Grupo de Trabalho)
    - Grupos de estudo (legislação EJA e PROEJA; debates conceituais)
    - Construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso
    - Identificar experiências exitosas do(s) curso(s)
    - Identificar pontos fortes e fracos do curso
  - Construir Propostas com os docentes com o objetivo de transformar a realidade levantada
    - Apresentar as experiências exitosas do MEC/SETEC e de outros IFs
    - Construir coletivamente Proposta de Intervenção
    - Efetuar Pré-Teste com os estudantes do primeiro semestre
    - Aplicar a Intervenção durante dois semestres
    - Aplicar Pós-Teste no fim do segundo semestre
- **Elaborar Proposta Básica de Intervenção**
  - Contribuição da Pesquisa para as instituições que desenvolvem o PROEJA
- **A partir dos Resultados da Pesquisa, caso necessário, propor alterações ao Ministério da Educação (MEC) na concepção/estruturação do PROEJA**

**ANEXO**

## ANEXO A - Matriz Definitiva – Curso Técnico Integrado em Saneamento

**Ministério da Educação**  
**Secretaria de Educação Profissional**  
**e Tecnológica**



Disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total
Artes					30			30
Biologia		30	30	30				90
Filosofia					30			30
Física		30	30	30				90
Geografia		30	30	30				90
História		30	30	30				90
Introdução às Ciências	60							60
Língua Portuguesa	60	60	30	30				180
Matemática	60	60	30	30				180
Química		30	30	30				90
Sociologia Geral e do Trabalho						30		30
Espanhol						30		30
Desenho Técnico	60	30						90
Informática		30						30
Inglês					30			30
Segurança, Meio Ambiente e Saúde – SMS						30		30
Seminários Interdisciplinares – SI		8	8	8	8	8	8	48
Análises da Água, Efluentes e Resíduos					30	60		90
Desenho Assistido por Computador – DAC			60					60
Empreendedorismo							30	30
Gestão						30		30
Hidrologia					30			30
Introdução ao Saneamento	30							30
Introdução à Hidráulica			30					30
Materiais de Construção		30		30				60
Mecânica dos Solos				30	60	30		120
Organização, Normas e Qualidade – ONQ							30	30
Orçamento e Planejamento de Obras							60	60
Planejamento Urbano				30	30			60
Projetos de Obras de Saneamento Urbano					60	30	90	180
Relações Interpessoais e Participação Social	30							30
Sistemas de Saneamento Ambiental - SSA					60	60	90	210
Topografia				75	30			105
Trabalho de Conclusão do Curso – TCC						30	30	60
<b>TOTAL DE DISCIPLINAS / SEM SEMINÁRIOS</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	
<b>TOTAL 1 - Base Nacional Comum</b>	<b>180</b>	<b>270</b>	<b>210</b>	<b>210</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>0</b>	<b>960</b>
<b>TOTAL 2 - Parte Diversificada</b>	<b>60</b>	<b>68</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>38</b>	<b>68</b>	<b>8</b>	<b>258</b>
<b>TOTAL - Formação Geral</b>	<b>240</b>	<b>338</b>	<b>218</b>	<b>218</b>	<b>98</b>	<b>98</b>	<b>8</b>	<b>1.218</b>
<b>TOTAL - Formação Profissional</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>90</b>	<b>165</b>	<b>300</b>	<b>240</b>	<b>300</b>	<b>1.215</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>300</b>	<b>368</b>	<b>308</b>	<b>383</b>	<b>398</b>	<b>338</b>	<b>308</b>	<b>2.433</b>