

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARTA QUADROS FERNANDES

**O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DA BAHIA E O PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SÃO CARLOS

2011

MARTA QUADROS FERNANDES

**O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DA BAHIA E O PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação.

Orientador: Professor Dr. Amarílio Ferreira Júnior

SÃO CARLOS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F363if

Fernandes, Marta Quadros.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA : o caso do campus de Vitória da Conquista / Marta Quadros Fernandes. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
170 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Ensino profissional. 2. Populismo. 3. Desigualdade social. I. Título.

CDD: 370.76 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior

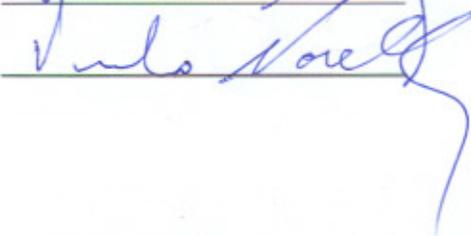
Prof. Dr. Valério Arcary

Prof. Dr. Paolo Nosella



Valério Arcary

Paolo Nosella



À memória de minha querida mãe, Jacy, exemplo de mulher.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e dar forças, sempre.

Ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr., pela orientação e pela confiança em mim depositada

Ao meu marido, Raimilton, pela compreensão dos períodos de ausência.

Aos meus filhos, Ray e Livia, por me incentivarem em todos os momentos.

A Igor e Leila, pela acolhida em São Carlos e pelo apoio.

A meu Pai e meus irmãos pelo incentivo.

Aos colegas do IFBA/VC, pela torcida.

A Gestine, pela amizade e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do mestrado, especialmente Carolina, Juliana, Livia e Mônica, pelo companheirismo e amizade.

A todos que responderam aos questionários (alunos do curso de Informática do PROEJA, professores, técnicos administrativos e alunos da Especialização em PROEJA).

“A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...]. É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa”

Antonio Gramsci

RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa de mestrado cujo objetivo geral foi investigar a situação atual do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Vitória da Conquista para verificar a efetividade do Programa e seu alcance para o público a que se destina. Com base em estudos de teóricos marxistas sobre a educação, a pesquisadora analisou dados sobre a história da educação profissional brasileira. Para alcançar o fim almejado, portanto, procedeu-se à revisão de literatura da história da educação no Brasil, ao estudo dos documentos oficiais de implantação do PROEJA, à aplicação de questionários e roteiro de entrevista com os discentes do Curso Técnico de Informática de Nível Médio desta modalidade, docentes, técnicos administrativos, gestores e discentes do Curso de Especialização em PROEJA. A pesquisa partiu do pressuposto de que as atuais políticas públicas de educação profissional para jovens e adultos não atingiram, até o momento, o seu intento de dar acesso à escola e a conseqüente permanência a um percentual significativo desses brasileiros que não concluíram os estudos nos chamados tempos regulares. Nesse sentido, revelam-se ineficazes. O texto estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro, encontra-se um panorama geral do histórico da educação profissional brasileira - no contexto político, social e econômico do início do século XX até o fim da ditadura militar - focalizando o fenômeno do populismo. No segundo, estão situadas as políticas públicas da educação profissional e da educação de jovens e adultos na década de 1990. O terceiro capítulo é dedicado à origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, sua evolução e desenvolvimento. Ainda nesse capítulo está inserido o Campus Vitória da Conquista, o *locus* do Programa e do Curso analisado. No quarto capítulo, tratou-se de expor a problemática que envolve as políticas públicas para a juventude, principalmente no setor educacional, e sua relação com o ensino médio. No último capítulo, o quinto, o PROEJA é apresentado como um programa governamental destinado a suprir a precária escolarização profissional de jovens e adultos brasileiros. O foco da análise da pesquisa volta-se, neste capítulo, para o Curso Técnico de Nível Médio de Informática em PROEJA do IFBA Campus Vitória da Conquista. A análise dos dados conduz à constatação de que, apesar de apresentarem alguns avanços, as políticas públicas do setor educacional, dirigidas às camadas populares, continuam apresentando no seu cerne a marca do populismo que esteve presente

por muitas décadas do século XX, o que termina por referendar a desigualdade social imposta pela divisão de classes por não promover a universalização do ensino de qualidade. No caso específico do PROEJA, o Programa necessita encontrar o seu lugar na rede de escolas técnicas federais, para, então, efetivar a sua proposta de oferecer aos jovens e adultos a formação profissional integrada ao ensino médio capaz de dar-lhes condições de melhoria de vida e sobrevivência numa sociedade cada vez mais individualista e competitiva.

Palavras-chave: educação profissional, PROEJA, populismo, desigualdade social.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the master's research whose general objective was to investigate the current status of the *National Program for Integrating Professional Education with Basic Education in the Modality of Youths and Adults' Education* – PROEJA, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia – IFBA, Campus of Vitória da Conquista, in order to verify the effectiveness of the Program and its scope for the public to which it is intended. Based on studies on education by Marxist theorists, the researcher analyzed data on the history of the Brazilian professional education. Therefore, in order to reach the desired end, one proceeded to the literature review on the history of education in Brazil, to the study of official documents from the implantation of PROEJA, to applying questionnaires and an interview guide with students from the Medium Level Computer Technician Course of this modality, teachers, administrative staff, managers and students from the Specialization Course in PROEJA. The research started from the assumption that the current public policies of youths and adults' education have not yet achieved their intent to give access to school and the consequent permanence to a significant percentage of those Brazilians who have not completed the studies within the so-called regular time. Thus, they prove ineffective. The text is structured into five chapters. In the first, there is an overview of the history of the Brazilian professional education – in the political, social and economical context of the early twentieth century until the end of the military dictatorship – focusing on the populism phenomenon. In the second, public policies of professional education and youths and adults' education in the 1990's are situated. The third chapter deals with the origin of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia – IFBA, its evolution and development. Also in this chapter is included the Campus of Vitória da Conquista, the *locus* of the Program and Course being analyzed. The fourth chapter dealt with exposing the issue around public policies for youths, especially in the educational sector, and their relationship with secondary education. In the last chapter, the fifth, PROEJA is presented as a government program designed to overcome the precarious professional schooling of Brazilian youths and adults. The focus of the research turns, in this chapter, towards the Medium Level Computer Technician Course in PROEJA by IFBA Campus of Vitória da Conquista. Data analysis leads to the realization that, in spite of making some progress, public policies in the education sector, aimed at popular classes, still present in its core the mark of populism that was present for many decades in the twentieth century, which ends up confirming the social inequality

imposed by class division for not promoting the universalization of education quality. In the specific case of PROEJA, the Program needs to find its place in the network of federal technical schools and then effect its proposal to provide youths and adults with the professional training integrated to the secondary education able to give them conditions for improving their lives and survival in an increasingly individualistic and competitive society.

Key-words: professional education, PROEJA, populism, social inequality.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	19
GRÁFICO 2: FAIXA ETÁRIA	128
GRÁFICO 3: SITUAÇÃO ATUAL	128
GRÁFICO 4: NÚMERO DE HORAS DEDICADAS AO ESTUDO INDIVIDUAL (EM CASA)	129
GRÁFICO 5: TRABALHO COM IDADE ENTRE 14 E 17 ANOS	129
GRÁFICO 6: ENSINO MÉDIO COMPLETO	131
GRÁFICO 7: OCUPAÇÃO LABORAL	131
GRÁFICO 8: ORIGEM ESCOLAR	132
GRÁFICO 9: PERTENCIMENTO À ESTRATIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA	132
GRÁFICO 10: AUXÍLIO PROEJA	133
GRÁFICO 11: BENEFÍCIO / BOLSA	134
GRÁFICO 12: TEMPO LIVRE DEDICADO A ATIVIDADES DE QUE GOSTA	134
GRÁFICO 13: CONHECIMENTO DO PROGRAMA DO GOV. FEDERAL: PROEJA	137
GRÁFICO 14: LEITURA DO DOCUMENTO BASE	137
GRÁFICO 15: ATUA OU ATUOU COMO DOCENTE DO PROEJA	138
GRÁFICO 16: AUMENTO DA OFERTA DO PROEJA	139
GRÁFICO 17: ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA	140
GRÁFICO 18: ESCOLA PREPARADA PARA O PROEJA	142
GRÁFICO 19: CONDIÇÃO PARA ATUAR NO PROEJA	142
GRÁFICO 20: SITUAÇÃO DOS GESTORES, TÉCNICOS E DOCENTES EM RELAÇÃO À EJA	143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA.....	119
TABELA 2: MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE.....	120
TABELA 3: DADOS DA PRIMEIRA TURMA DO PROEJA.....	126
TABELA 4: EXPERIÊNCIA COM O PROEJA.....	139
TABELA 5: NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO – BRASIL E REGIÕES GEOGRÁFICAS - 2004/2007.....	149

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AI-5 – Ato Institucional Nº 5

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CENTEC – Centro de Educação tecnológica da Bahia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

ESG – Escola Superior de Guerra

ETFBA – Escola Técnica Federal da Bahia

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA - População Economicamente Ativa

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEMTEC – Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico

SM – Salário Mínimo

ONU- Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Trabalho do Atlântico Norte

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1 – Antecedentes do ensino profissional no Brasil.....	21
1.1 Origem das escolas de aprendizes artífices	21
1.2 As primeiras reformas da instrução para o trabalho.....	29
1.3 A instrução para o trabalho na era Vargas (1930-1945).....	34
1.4 O populismo e a era desenvolvimentista.....	42
1.5 A educação profissional da ditadura militar (1964-1985).....	46
Capítulo 2 – A educação profissional e as reformas educacionais da década de 1990.....	68
2.1 O ensino profissional e as políticas educacionais neoliberais	68
2.2 O Decreto N ^o 2.208/97: o retorno oficial da dualidade	76
2.3 A Educação de Jovens e Adultos no neoliberalismo.....	79
Capítulo 3 – Breve história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.....	83
3.1 Da “Escola do Mingau” à Escola Técnica Federal da Bahia.....	83
3.2 A criação do CENTEC e a sua participação na cefetização da Escola Técnica Federal da Bahia.....	92
3.3 A criação do Campus de Vitória da Conquista.....	95
3.3.1 O contexto socioeconômico da cidade de Vitória da Conquista.....	98
Capítulo 4 – A juventude, as políticas públicas e as políticas educacionais: o problema do Ensino Médio.....	101
4.1 Questões e demandas da juventude.....	103
4.2 A juventude brasileira e as políticas sociais.....	104
4.3 A escola de Ensino Médio.....	108
Capítulo 5 – O Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia em Vitória da Conquista e a implantação do PROEJA.....	114
5.1 O PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	114
5.2 O Documento Base: uma análise.....	119
5.3 O PROEJA no Campus de Vitória da Conquista.....	124
5.4 Os sujeitos do PROEJA do Campus de Vitória da Conquista: análise dos dados.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A – Questionário I Alunos.....	157
APÊNDICE B – Questionário II Docentes.....	162
APÊNDICE C – Questionário III Técnicos Administrativos.....	164
APÊNDICE D – Questionário IV Alunos Especialização em PROEJA.....	166

APÊNDICE E – Questionário V Gestores.....	168
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista.....	170

INTRODUÇÃO

Como vai o ensino médio público brasileiro? Os mecanismos das políticas públicas educacionais utilizados para a expansão da oferta de escolas correspondem em qualidade e satisfação para os jovens que não podem custear o ensino médio na rede privada? Estas duas questões tornam-se cruciais para o que se apresentará no presente texto em cujo núcleo estará um Programa de Governo destinado aos jovens e adultos que não concluíram o seu percurso escolar no ensino médio na chamada idade apropriada – entre 15 e 17 anos.

O referido Programa, denominado pela sigla PROEJA, implantado pelo Governo Federal no ano de 2005, tem atualmente seu campo de ação nos sistemas de ensino da rede federal, estadual e municipal e visa profissionalizar jovens e adultos, ao mesmo tempo em que lhes dá a oportunidade de concluir seus estudos no nível fundamental e no ensino médio. Tal Programa será detalhado em capítulo específico, localizado neste trabalho.

Num primeiro momento, o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* – PROEJA – estava destinado a pertencer ao quadro de cursos das escolas técnicas da rede federal. Depois, por meio de um novo decreto, coube a sua inclusão aos demais sistemas já citados. O seu início, portanto, deu-se nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, nas também antigas Escolas Agrotécnicas Federais e escolas de nível médio vinculadas à rede federal. A minha escolha em pesquisar o PROEJA veio do fato de atuar como docente de Língua Portuguesa, desde o ano de 1996, em um campus do Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia (antigo CEFET-BA).

A experiência em lecionar nos cursos técnicos, por mais de uma década, tanto para jovens, iniciando o seu tempo na adolescência, quanto para adultos aguçou o meu desejo de pesquisar aquele Programa apresentado como uma novidade a qual não se podia recusar. Havia um prazo, determinado em decreto, a cumprir pela instituição para implantar o PROEJA. Algumas indagações surgiram não só para mim, mas para quase todos os colegas: Por que a EJA – Educação de Jovens e Adultos - nos CEFETs? Quais mudanças traria a EJA para os CEFETs? Como seria a integração do ensino médio com a educação profissional na EJA? Quais as diferenças entre os estudantes então conhecidos nos cursos existentes e os da EJA? O CEFET atenderia satisfatoriamente o que determinava o decreto para a oferta do PROEJA? Estas e outras mais questões povoaram as nossas mentes.

Buscando respostas, cursei a Especialização em PROEJA, oferecida pelo Ministério da Educação, ao mesmo tempo em que lecionava na primeira turma do curso de Informática de tal modalidade. Durante as aulas percebia muitas semelhanças entre aqueles estudantes do ensino médio integrado à educação profissional, portanto, do PROEJA, e os dos cursos técnicos da modalidade subsequente, todos do turno noturno. Em ambas situações encontravam-se pessoas de diferentes idades, com tempo distinto em que tinham se afastado dos estudos; trabalhadores com pouca disponibilidade para o estudo fora da escola, além de apresentarem visível dificuldade em acompanhar o conteúdo ensinado em algumas disciplinas.

Um aspecto que diferenciava os dois grupos – os estudantes do PROEJA e os dos cursos subsequentes – era o fato de existir um Programa do Ministério da Educação específico para profissionalizar jovens e adultos ao mesmo tempo em que cursavam o ensino médio. Conhecendo o Programa e as ações governamentais para aqueles jovens e adultos matriculados, comecei a observar algumas disparidades que mereceriam um estudo mais aprofundado. Por exemplo: a escola não podia oferecer vagas em número proporcional à demanda dos jovens que não haviam concluído o ensino médio em tempo regular; alguns estudantes não permaneciam na escola até o final de cada semestre letivo; alguns docentes não aceitavam a ideia de dar aulas no PROEJA. Estas e outras inquietações cresceram como um fermento e deram forma a um projeto de pesquisa para o mestrado, que se tornou uma pesquisa ora configurada nesse relatório.

Os passos, no entanto, para encontrar as razões e possíveis saídas para o que me inquietava foram dados com o olhar no retrovisor da história da educação no Brasil. Procuramos situar as políticas públicas para a educação profissional no seu início, nas primeiras décadas do século XX, perpassando os períodos seguintes, com o foco na relação ensino e educação profissional o que aparecia sempre voltada para a classe social de menor ou nenhum poder aquisitivo. Em outro caminho percorrido, buscaram-se informações acerca do analfabetismo brasileiro, da educação de jovens e adultos, bem como da juventude e sua relação com o ensino médio regular. O percurso, um tanto ousado dadas as limitações de uma pesquisa de mestrado, teve como ponto de chegada o programa investigado: o PROEJA do Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia / Campus de Vitória da Conquista.

Para iniciar uma discussão sobre a educação brasileira, não se pode ignorar a grande população analfabeta que povoa as muitas regiões do país. Somado ao analfabetismo de boa parte da população de jovens e adultos (principalmente nas regiões Norte e Nordeste) encontram-se o desemprego e, ao mesmo tempo, a desarticulação entre vagas existentes no

mercado de trabalho e a carência de profissionais qualificados como assuntos amplamente divulgados na grande mídia. É necessário entender que essa situação não é pontual, não depende simplesmente da vontade do jovem/adulto querer se alfabetizar ou se qualificar para conseguir uma vaga no mercado de trabalho; é uma questão de se estabelecerem políticas públicas consistentes as quais possam, paulatinamente, eliminar o que Saviani (2005a, p.267) chama de “enorme déficit histórico que a educação brasileira acumula”.

Assim, enquanto os principais países não apenas da Europa, mas também da América Latina se dedicaram à tarefa de organizar os respectivos sistemas nacionais de ensino entre o final do século XIX e início do século XX, universalizando, por essa via, o ensino fundamental e erradicando o analfabetismo, o Brasil foi postergando essa questão e até hoje não conta com um sistema de ensino organizado em âmbito nacional. Em decorrência, o déficit foi se acumulando e neutralizando os esforços parciais que se fizeram ao longo dos últimos cem anos. (SAVIANI, 2005a,p. 267)

Relatório intitulado *As Desigualdades na escolarização no Brasil*, elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social e Observatório da Equidade da Presidência da República, divulgado em junho/2009, traz dados analisados entre 2004 e 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE reveladores da escolarização dos brasileiros do século XXI e referenda a preocupação de Saviani exposta acima. Ainda persiste a disparidade entre pobres e ricos quando o assunto é também nível de escolaridade. Aliás, esse é justamente o problema apontado no Relatório: “O nível de escolaridade da população brasileira é baixo e desigual” (BRASIL, 2009: 25). As desigualdades mais contundentes estão entre pobres e ricos e entre a população urbana e a rural, como podem ser vistas em relação ao ensino médio:

As desigualdades no acesso/permanência no ensino médio para as populações rural e urbana, preto-parda e branca, e entre regiões estão acima de 20%, mas nenhuma outra se compara à desigualdade entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres: 49 pontos percentuais. Isso significa que um estudante cuja família tem rendimento médio mensal entre os 20% mais ricos tem quase três vezes mais chance de cursar o ensino médio do que os 20% mais pobres. (BRASIL, 2009,p. 33)

Diante de tal quadro, antevê-se claramente que futuro terá cada um desses estudantes. O Brasil, ao longo de sua história, possui inúmeros exemplos que representam muito bem essa divisão de classes característica de países capitalistas. O país conta hoje, ainda, na sua

população, com 10% de analfabetos, o que equivale a cerca de 14 milhões de pessoas, não se considerando os analfabetos funcionais ((BRASIL, 2009: 27). Em todo país, a população rural está em defasagem em relação à urbana cujo índice de analfabetismo é de 6%, enquanto para a primeira é de 23,3%. Entre as regiões, a diferença mais contundente está na Região Nordeste – 33,8% de analfabetos na população rural contra 14,8% na urbana. A relação de anos de escolaridade da população de 15 anos ou mais, apesar de uma pequena elevação – em 2005: 7,0 %; em 2006: 7,1%; em 2007: 7,3 % - ainda aponta, quando se comparadas as áreas urbanas e rurais e os 20% mais ricos e os 20% mais pobres, o quanto é séria a exclusão social no Brasil (BRASIL, 2009,p. 35).

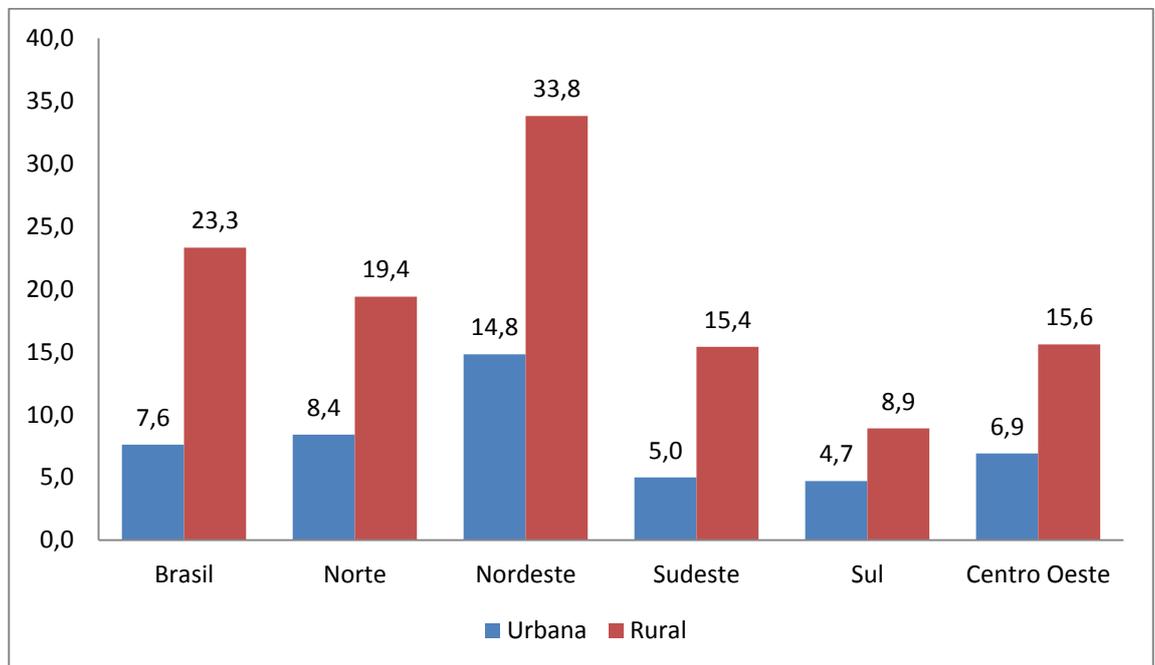


Gráfico 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a situação do domicílio – Brasil e Regiões Geográficas - IBGE/ PNAD 2007

FONTE: Relatório “As desigualdades na escolarização no Brasil”, elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social e Observatório da Equidade – 2009

Esse panorama atual da escolaridade dos brasileiros reflete o modo como foi conduzida a educação no Brasil desde a sua ocupação portuguesa. Sendo assim, por considerarmos que não é possível compreender o presente sem se estabelecerem os vínculos com o passado, neste texto serão apresentadas inicialmente, num recorte histórico-temporal, as principais medidas políticas para a educação no Brasil, durante o século XX, evidenciando-se as de cunho profissional. Em seguida, se apresentarão uma breve história do Instituto

Federal da Bahia, uma pequena abordagem sobre a juventude e o ensino médio e, por fim, o Programa investigado.

Como citado inicialmente, a presente pesquisa tem por finalidade investigar o *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia– IFBA, Campus Vitória da Conquista, a fim de se verificar a efetividade do Programa e seu alcance para o público de jovens e adultos. Considerando o PROEJA como parte integrante das políticas educacionais do Governo Federal para a educação profissional do século XXI, partiu-se do pressuposto de que tal programa, voltado para a educação de jovens e adultos, também visa primordialmente à formação de trabalhadores conforme as necessidades do mercado. Por conseguinte, fica num horizonte distante a meta de formar o homem na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, como ser integral.

Observou-se, na pesquisa, que as relações sociais ocorridas na sociedade brasileira, desde os períodos iniciais da colonização, caracterizaram-se como sendo de exploração e dominação, marcas tipicamente de uma sociedade dividida em classes. Estando situada a pesquisa dentro do marco teórico marxista, o qual foi o condutor das análises, percebeu-se que o trabalho, realizado pelas pessoas pertencentes às classes populares, perde o sentido de “humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem” (MANACORDA, 2007: 65), tornando-se, logo, alienado, posto que “é um resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho” (MANACORDA, 2007: p. 59).

A pesquisa teve como objeto o PROEJA - um programa educacional inserido em uma instituição federal de educação tecnológica, dirigido aos jovens e adultos. Pensou-se, inicialmente, como o ponto de partida da pesquisa, a origem das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, mas constatou-se a necessidade de voltar mais atrás no tempo para se melhor entender as razões de tantas discrepâncias no ensino da Brasil. Um novo plano foi feito: percorrer um pouco mais no “barco” da história revisitando brevemente alguns períodos para se proceder às reflexões sobre o ensino profissional brasileiro. Só depois se chegou à origem das Escolas de Aprendizes Artífices para percorrerem-se as consequentes políticas públicas da educação profissional, ao longo do século XX; as origens e mudanças no IFBA até se chegar à implantação do PROEJA no campus do IFBA em Vitória da Conquista. Na investigação do Programa, elaboraram-se questionários contendo perguntas abertas e fechadas os quais foram aplicados junto aos sujeitos do PROEJA, a saber: discentes, docentes, técnicos e gestores compondo parte do *corpus* analisado.

Capítulo 1 – ANTECEDENTES DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

Pretende-se, com este primeiro capítulo, apresentar um breve esboço dos acontecimentos que estiveram presentes no que se refere à formação profissional brasileira partindo do início da República e percorrendo as décadas seguintes. Porém, procurou-se, antes, resgatar as primeiras iniciativas educacionais jesuíticas, ainda no Brasil colônia, devido ao fato de tal ordem exercer, hegemonicamente, por dois séculos, a sua atividade religiosa e pedagógica no Brasil deixando forte influência nos séculos seguintes.

Apesar de o objeto analisado – o PROEJA – estar localizado no Capítulo V, tornou-se necessário apresentar antes o histórico da educação profissional brasileira na qual o Programa educacional para jovens e adultos se insere e apresenta alguns traços de políticas públicas educacionais anteriores. Ver-se-á que a política pública atual para a educação de jovens e adultos, adotada pelo governo federal, na sua essência, encontra similaridade com o antigo Programa denominado Supletivo, instalado desde a ditadura militar, uma vez que nunca deixaram de existir, aos milhares, jovens que, após interromperem o seu percurso escolar, necessitam retornar aos estudos formais na busca de melhor incorporação ao mundo do trabalho.

1.1. ORIGEM DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

As primeiras iniciativas de formação/instrução escolar, ainda no Brasil Colônia, não se deram de forma igualitária para a população existente. O quadro populacional foi se compondo, como se sabe, pelos habitantes que aqui já se encontravam na chegada dos portugueses – os chamados índios-, os colonizadores europeus, os religiosos da Companhia de Jesus e os negros africanos cuja condição de escravos os levaria às mais degradantes humilhações para um ser humano. Apesar de terem se dado ao longo de meio século, o que pode ser considerado, em termos históricos, um curto tempo entre cada fato, convém ser resguardado o espaço temporal entre a ocupação portuguesa (1500), início do tráfico negreiro (1530) e a chegada dos religiosos (1549).

Em 1549, quando chegaram a terras brasileiras, os jesuítas trouxeram consigo “a missão conferida pelo rei (Dom João III, de Portugal) de converter os gentios” (SAVIANI, 2008: 25). À população indígena, portanto, foi dirigida a catequese para, assim, salvá-la conduzindo-a ao catolicismo. Para cumprirem a determinação real, “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território (SAVIANI, 2008: 26). A atuação jesuítica também se estendeu ao ensino de ofícios nas chamadas “escolas-oficinas” sediadas nos colégios e residências dos padres jesuítas. Visando suprir a carência de mão de obra especializada na Colônia, para o trabalho de artesanato, vieram jesuítas de Portugal “para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e a homens livres, fossem negros, mestiços ou índios” (CUNHA, 2000a: 32).

Pode-se dizer que a forma como se estruturava e organizava social e politicamente a colônia passou a influenciar a formação intelectual e de mão de obra. O ensino jesuítico no Brasil, tal qual ocorria em Portugal, era de base humanista e destinado à formação de indivíduos para assumirem os cargos de direção e de domínio da sociedade. Em consequência, ficavam excluídos desse tipo de formação aqueles cuja condição social lhes reservava ocupar postos de trabalho característicos de servidão. A hegemonia dos padres inicianos, no Brasil, perdurou por dois séculos – de 1549 a 1759 – e, por isso, sua influência, mesmo depois da sua expulsão, não foi apagada e é sentida até a atualidade.

Sustentada por uma economia de modelo agrário exportador, a sociedade nascente na colônia, de base capitalista, se revelava, desde o seu início, desigual o que só se reforçou, substantivamente, pelos séculos vindouros. Tal característica econômica predominou no país até as primeiras décadas do século XX e, deste modo, foi determinante para formar uma grande massa de trabalhadores braçais em detrimento de uma minoria privilegiada dona de extensos latifúndios.

Permaneceram no país, mesmo depois de abolida oficialmente a escravidão, as antigas relações de exploração da força de trabalho dos negros, dos mestiços e ainda dos brancos pobres por parte dos grandes proprietários de terra. A esses explorados lhes era negada a possibilidade de acesso ao mesmo ensino ministrado aos filhos das camadas dominantes. No Brasil, predominantemente rural, de economia, em larga escala, agrária se mantinham as desigualdades sociais, com exclusão dos direitos mais prementes, como saúde, condições adequadas de trabalho e educação a uma classe dominada, a favor do enriquecimento daquela minoria. Esse contexto marcará a vida da escola brasileira que ainda hoje

é o retrato do próprio Brasil: reproduz o melhor da nossa tradição educacional, marcada pelos Pioneiros da Educação e levada em frente por bravos educadores [...], mas, ao mesmo tempo, reflete o descaso e a incompetência dos nossos dirigentes, filhotes de um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo, pelo não-trabalho moderno. Em suma, por um sistema produtivo que é uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais (NOSELLA, 2002:121).

Segundo Saviani (2006: 13), nas duas últimas décadas do século XIX situaram os mais importantes acontecimentos nos campos político, econômico, social, cultural e educacional do país. Muitos desses propiciaram as condições para, três décadas mais tarde, se efetivar o que se chamou de Revolução de 1930. Politicamente, o país mudava do regime monárquico para o republicano; na economia, destacava-se a cultura do café como o principal produto de exportação; socialmente, as transformações foram significativas: a Abolição da escravatura e aumento da imigração européia. Além destes, destaca-se o surgimento de “novos grupos de pressão sobre o setor exportador: a classe média urbana (empregados civis e militares do governo), os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas ligados ao comércio interno, as empresas estrangeiras que exploram serviços públicos” e os “nascentes grupos industriais” (FURTADO, apud SAVIANI, 2006: 14). Culturalmente no país já se disseminavam idéias e correntes diversas: positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, etc. Esse era o contexto em que estava inserida a educação brasileira no limiar do primeiro período republicano a qual não deixará de ser um reflexo desses condicionantes nem tampouco conseguirá abandonar os traços dos tempos colonial e imperial.

Em se tratando de educação, uma reação da sociedade, surgida desde o final do Império, diante das precárias condições do sistema escolar no país se estendeu até o início da República, favorecendo um ambiente para se pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação. Segundo Nagle (1974:262), tal reação era dotada de um “fervor ideológico” nutrido da ideia de que a democracia, a federação e a educação contribuiriam, juntas, para a rendição do país, porém esta se arrefeceu logo no início da República, em virtude da desolação que tomou conta daqueles que se sentiam decepcionados com o novo regime. Mesmo assim, foram executadas algumas reformas em prol da melhoria da educação no país. No nível federal, por exemplo, pode-se apontar a da escola secundária, na reforma Benjamin Constant, fortemente influenciada pela corrente positivista, em 1890. No nível estadual, em São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, em 1892, e apoiada em princípios democrático-liberais, a reforma da escola primária e normal a qual serviu de modelo para outros estados da federação.

Como a proposta aqui é apresentar e discutir um dos muitos programas de educação profissional no Brasil, deste início de século XXI, é preciso desvelar as contradições presentes no seio da sociedade desde o alvorecer da República. Procurar-se-á, portanto, apontar as forças políticas e econômicas de base capitalista que, engendradas, desde o final do século XIX, forjaram as desigualdades sociais e educacionais brasileiras as quais persistem até este início do terceiro milênio.

A exposição dos períodos em que se efetivaram as medidas governamentais visando adequar a educação profissional aos interesses da classe dominante será mediada com observações de estudos marxistas acerca das contradições do capitalismo dentro da classe que mais o representa: a burguesa. Deste modo, e concordando com Lombardi (2005: 4) “que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens”, pretende-se demonstrar que, no Brasil, a educação, na sua forma institucionalizada, sempre foi entendida como um aparato, para servir

ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto, é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZAROS, 2009: 35) (grifos no original).

A dominação e a subordinação estavam presentes, por exemplo, na economia cafeeira a qual contava, desde o fim do Império, com uma organização interna bem diferente da economia açucareira¹ o que lhe permitiu formar uma classe dirigente que, na clara defesa dos seus interesses, colocou “a política a serviço do grupo econômico por eles representado”. Não houve dificuldades para se implantar tal objetivo, pois “a descentralização do poder propiciado pela República veio a permitir mais completamente a identificação da máquina político-administrativa com a empresa cafeeira” (SAVIANI, 2008: 160). Mas, se por um lado essa classe dirigente gozava de um espaço favorável na política aliado aos bons negócios, por

¹ As fases produtiva e comercial do açúcar encontravam-se separadas. Os senhores de engenho dirigiam a produção e a fase comercial era monopolizada por grupos externos localizados em Portugal e Holanda. Sendo assim, aqueles não desenvolveram uma clara consciência e de seus interesses, deixando, progressivamente, a tarefa diretiva sob execução de feitores. (SAVIANI, 2008: 159)

outro surgiu um impasse com a proibição da mão de obra escrava largamente utilizada. Era necessário adaptar-se às novas exigências e substituir o trabalho escravo pelo trabalho assalariado o que requereu convocar a educação para participar do debate (SAVIANI, 2008: 163).

A fim de se resolver o impasse, no período entre a década de 1860 e a Proclamação da República, ocorreram discussões nas quais a ideia central era a ligação entre emancipação e instrução, entretanto, foi abandonado o objetivo de se criarem escolas agrícolas para “transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nomes dados às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis” (SAVIANI, 2008: 163). Não sendo possível a preparação de uma mão de obra advinda dos homens livres, a lavoura cafeeira se beneficiou da força de trabalho da crescente imigração européia. Um novo problema social estava se revelando: aquele grande contingente de ex-escravos, considerados “parasitas”, e daquelas crianças libertas (os “ingênuos”) ficaria sem a instrução e sem um trabalho do qual se sustentariam.

A partir da Proclamação da República, em 1889, o país tenta se organizar e se ajustar a um novo regime político o qual, por conseguinte, deveria conferir à população os seus direitos e deveres até então relegados, pois antes estes estavam destinados ao crivo de um governante com poderes supremos. Juridicamente, a nascente República contemplava o liberalismo², o federalismo³, a divisão de poderes, os direitos civis, a ampliação dos direitos políticos, o laicismo, mas não havia, na nova ordem, nenhuma referência aos direitos sociais (CURY, 1996: 74-75). Como é objetivo neste texto trazer as informações referentes ao campo educacional, tratar-se-á aqui de apontar o que pode ser chamado de avanço em relação à Constituição Republicana, mas também aquilo que ficara a desejar nas discussões e no texto promulgado.

Cury (1996: 77) explicita três temas nos quais há a presença direta da educação no primeiro Congresso Constituinte republicano:

² Na época do capitalismo nascente (os pensadores liberais) lutaram a favor da liberdade econômica: o Estado não deveria se intrometer no livre jogo do mercado que, sob determinados aspectos, era visto como um Estado natural, ou melhor, como uma sociedade civil, fundamentada em contratos entre particulares. Aceitava-se o Estado somente na figura de guardião deixando total liberdade (*laissez faire, laissez passer*) na composição dos conflitos entre empregados e empregadores, ao poder contratual das partes; nos conflitos entre diferentes empresas (no âmbito nacional assim com no supranacional), ao poder de superação da concorrência que sempre recompensa o melhor. (BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. , 1998: 693)

³ O princípio constitucional no qual se baseia o Estado federal é a pluralidade de centros de poder soberanos coordenados entre eles, de modo tal que ao Governo federal, que tem competência sobre o inteiro território da federação, seja conferida uma quantidade mínima de poderes, indispensável para garantir a unidade política e econômica, e aos Estados federais, que têm competência cada um sobre o próprio território, sejam assinalados os demais poderes. (Id., Ibid., p. 481)

1º Quanto à organização: a existência de uma esfera pública subdividida entre União e Unidades Federadas e contraposta à existência de uma liberdade de abertura de escolas no âmbito de mercado.

A União *anima* o desenvolvimento em geral das (primeiras!) letras, *cria* instituições de ensino superior e secundário nos estados, *sustenta* a educação secundária no Distrito Federal e *legisla privativamente* sobre o ensino superior no Distrito Federal. (...)

2º Quanto à laicidade: a determinação de uma posição não religiosa da escola pública (do que não deve se deduzir qualquer tipo de defesa da irreligião). (...)

3º Quanto à obrigatoriedade/gratuidade da instrução pública primária: omissão, explicável, ao menos no âmbito das falas sobre a gratuidade, pelo princípio federativo. Já a obrigatoriedade não passou, seja por causa do federalismo, seja e, sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus*.

Faltou ao Governo Provisório e à Constituição do primeiro momento republicano debruçar-se com mais vigor sobre assuntos como a educação e a desigualdade social que imperavam há séculos no país, mas isso não ocorreu pelo fato de o discurso federalista estar em sintonia com as pretensões hegemônicas dos grupos oligárquicos cafeicultores e cacauzeiros em termos de “Estado mínimo” e *laissez-faire* (CURY, 1996: 79). Deste modo, as mudanças que precisariam ocorrer na educação a partir daquele momento de transição política no país só aconteceram de forma tímida justamente para não contrariar a lógica do sistema capitalista em vigor. Na tentativa de entender aquele momento, como outros posteriores, em que o que estava em evidência era a preservação das forças hegemônicas, pode-se dizer que

a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos ou antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2008: 50)

O processo de industrialização por que passava o país, notadamente na região Sudeste, na passagem do século XIX para o século XX, exigiu a preparação de mão de obra especializada nacional. As escolas profissionais existentes ou estavam sob a direção da igreja católica, como era o caso das escolas salesianas, ou eram de responsabilidade dos estados, ou eram entidades privadas, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Até então, ao

Governo Central competia legislar sobre o ensino superior do país e o secundário do Distrito Federal.

Ao final da primeira década do séc. XX, o ensino profissionalizante se estabelece, oficialmente, em cada unidade federativa, sob a manutenção do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão que já cuidava do ensino profissional não superior. Em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto n. 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada estado da Federação, salvo o Rio Grande do Sul, em cuja capital, Porto Alegre, já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre (CUNHA, 2005: 63-67).

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais”. (CUNHA, 2005: 63).

Em análise detalhada sobre o ensino profissionalizante no Brasil, Cunha (2005: 66) afirma que, para além dos motivos para a criação de tais escolas que vieram expressos no decreto: “que se facilite às classes operárias os meios para vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” e “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, estava a formação de força de trabalho qualificada para atender às exigências do processo de industrialização, ideia esta expressa em anos seguintes pelo próprio presidente e seus burocratas. Este último motivo fora substituído no decreto pelo eufemismo “formar cidadãos úteis para a nação”.

Este autor ainda revela que, como o processo de industrialização no Brasil se dava no Centro-Sul, nas primeiras décadas poucas eram as escolas que ofereciam as oficinas – o decreto determinava o número de até cinco em cada uma delas - voltadas ao ensino propriamente industrial. Em sua maioria, o ensino restringia-se à aprendizagem de trabalhos manuais. O despreparo dos mestres e a excessiva liberdade conferida aos diretores foram a causa do mau funcionamento dessas escolas, reduzindo-as a meras escolas primárias (CUNHA, 2005: 71). Como se vê, fica evidente que essa iniciativa governamental para o estabelecimento de uma rede de escolas de ensino profissional foi pautada de modo desarticulado e sem o adequado preparo técnico administrativo.

Na realidade, o Estado, ao voltar a sua atenção para um grande número de “pobres e devalidos” não o faz pensando em proporcionar-lhes uma educação escolar que os preparasse culturalmente para a vida, no sentido gramsciano que Manacorda (2008: 134) dá à escola “como associação de cultura e de controle moral recíproco”, livre de “seu caráter discriminatório e alienante com relação aos jovens das classes subalternas”. Pelo contrário, devido a sua “insuficiente relação com a inteira vida cultural e social”, aquelas escolas de aprendizes artífices, por décadas, estariam mostrando às crianças e jovens “desvalidos” um só caminho: vender a sua força de trabalho à classe dominante.

Em meio à essa situação, no entanto, no país, naquele início da República, floresciam novos ideais para a educação e não faltavam intelectuais preocupados com o destino educacional dos brasileiros. Segundo Saviani (2008: 177), “as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”. A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada por Heitor Lyra, em 1924, revelou-se um espaço específico dos adeptos das novas ideias pedagógicas. Um fato importante para a educação com o advento da República, por exemplo, foi a quebra da hegemonia católica no tocante ao fim do ensino religioso nas escolas públicas que veio precedido da extinção do padroado no Brasil. A partir de tais fatos, porém, a Igreja Católica, inconformada, vai reagir bravamente para reaver o seu espaço no ensino público. Atrai para a sua causa intelectuais católicos ao mesmo tempo em que cria o Partido Católico e a Associação Católica Brasileira de Educação, “disputando palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930” (SAVIANI, 2008: 180-181).

Ao lado dessas correntes hegemônicas, coexistiam, de acordo com Saviani (2008: 181-183), outras correntes não-hegemônicas cujas ideias pedagógicas, formuladas a partir das perspectivas dos trabalhadores, advinham dos grupos socialmente não dominantes. Nesse período (primeiras décadas do século XX) em que se fortalece o movimento operário de base socialista e foram fundados o Partido Socialista Brasileiro e o Partido Comunista Brasileiro, presencia-se, por tais organizações, a “defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional.” (SAVIANI, 2008: 181-183) Chegaram a funcionar algumas escolas estruturadas segundo o ideal socialista, mas, aos poucos, todas foram sendo fechadas, a partir de medidas reacionárias do governo para “abafar” o movimento que dava sustentação a tais iniciativas. A existência de tais estabelecimentos era sinal de que havia insatisfação das classes

trabalhadoras, de menor prestígio social, com as escolas “oficiais” e, por isso mesmo, buscavam-se soluções por meios próprios e organizados.

Uma outra corrente, do socialismo libertário, também se fez presente entre o final do século XIX e início do século XX. Trazido pelos imigrantes anarquistas, esse ideal “se fez sentir na organização de sindicatos, federações e da própria Confederação Operária Brasileira (COB)” (GALLO & MORAES, 2005: 91). No Brasil, as primeiras escolas anarquistas, como a “Escola União Operária”, no Rio Grande do Sul, tinham surgido em 1895. Era grande o interesse dos anarquistas pela educação da classe operária, tema este sempre discutido nos seus Congressos, quando se fazia “a crítica ao ensino oficial”. Outros estados, além do Rio Grande do Sul, tiveram instaladas suas escolas libertárias: São Paulo, Ceará e Rio de Janeiro, antes de serem fechadas, “com a dura e intensa repressão aos anarquistas” (GALLO & MORAES, 2005: 91).

1.2. AS PRIMEIRAS REFORMAS DA INSTRUÇÃO PARA O TRABALHO

As *Escolas de Aprendizizes Artífices* passaram por uma reforma, a partir de 1920, efetuada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico que tomou como uma das medidas o estabelecimento de um currículo padronizado para todas as oficinas. Tal currículo foi expresso na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, por não terem estas atendido, durante mais de uma década, ao propósito de formar a mão de obra para as nascentes indústrias. Para dirigir o Serviço de Remodelação foi convidado o engenheiro João Luderitz⁴ o qual tinha implantado uma reforma, considerada bem-sucedida, no Instituto Técnico-Profissional de Parobé, de Porto Alegre, objetivando maior racionalização no trabalho das oficinas (RIBEIRO, 2005: 217-218).

Outro item inovador da *Consolidação* ” foi a “industrialização”, considerada por Cunha (2005: 76) como “uma medida de grande alcance”. Segundo Bastos (2000: 74), “os pressupostos e experiências do taylorismo” norteavam as práticas escolares do Serviço de Remodelação cujo “princípio básico consistia em transformar a escola numa fábrica ou, em outros termos, industrializar as escolas de aprendizes artífices”. João Luderitz, argumentando contra os opositores de tal medida, os quais diziam que “seria difícil a conciliação entre

⁴ João Luderitz defendia a padronização racionalista de cunho taylorista a qual transmitia os princípios de domesticação do operariado através da educação pacificadora para o trabalho, convertida, na prática, em educação técnica. (BASTOS, 2000: 74)

aprendizagem e produção, pois esta acabaria por se impor àquela, o que deturparia a finalidade das escolas”, expôs em relatório ao Ministro da Agricultura e Comércio, duas razões: uma, de ordem técnica; e outra, de ordem econômica, a favor da “industrialização”.

A primeira razão de Luderitz - ordem técnica - era justificada pela necessidade de que um aluno artífice praticasse o seu ofício tal como a vida real o exigiria. A segunda razão é a que trará expressa a ideologia da “industrialização” das escolas: formar uma massa de operários para os quais não seria importante a continuidade dos estudos, ou seja, não deveriam evoluir intelectualmente como os filhos abastados da classe dirigente. Sendo assim, expôs:

A segunda (razão), é de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir, que os pais consentam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade *não se tendo a veleidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos.* (Luderitz, 1925, p. 174, apud CUNHA, 2005: 76, grifos nossos).

Essa antiga divisão da escola onde se distinguem muito bem dois tipos de clientela para os quais são previstos também distintos ensinamentos permaneceu na educação do Brasil até o século XX e, conseqüentemente, acentuou a divisão de classes influenciando nos destinos da população pobre e assalariada do país que sempre esteve a serviço de uma minoria privilegiada que poderia formar filhos “doutores”.

Esperava-se, pois, a partir da remodelação, que o ensino técnico profissional ministrado pelas Escolas de Aprendizizes Artífices tendesse a deixar o caráter assistencialista⁵ presente desde os tempos do Império e se organizasse no âmbito do ensino industrial a fim de atender à demanda do setor industrial por trabalhadores com qualificação. Contudo, não obstante medidas como a “industrialização” das oficinas, e outras, não se contiveram as altas taxas de evasão e a baixíssima produtividade das *Escolas de Aprendizizes Artífices* durante a sua atividade, até 1937 (CUNHA, 2005, p. 110). Apesar da pouca eficiência dessas escolas, Fonseca (1986, vol. I: 182) lhes atribui um bom legado posto que “representaram uma

⁵ O termo “assistencialista”, empregado em vários momentos do texto, reporta-se às “ações que não emancipam os usuários, pelo contrário, reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados” (FIDÉLIS, Solange S. dos S. *Conceito de assistência e assistencialismo*. 2005. Disponível em <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario> < Acesso em 28/12/2010 >

sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia mais tarde, sob as formas das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação.”

Enquanto as Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas pelo país mantinham o seu caráter assistencialista, sem ao menos preparar minimamente os seus alunos para exercer uma profissão, no estado de São Paulo se consolidavam iniciativas privadas bem sucedidas na área do ensino profissional para atender o impulso da industrialização. Diferentemente dos outros estados da federação, segundo Cunha (2005: 115), em São Paulo existiam condições indispensáveis para a formação profissional:

- 1) capital acumulado na cafeicultura de exportação, disposto a transferir-se para a manufatura e a indústria;
- 2) capacidade empresarial, isto é, mentalidade burguesa voltada para a acumulação de capital;
- 3) mercado consumidor para produtos fabris, formado não só pela burguesia, como, também, pelas camadas médias e pelos assalariados;
- 4) um contingente de trabalhadores (notadamente os imigrantes e seus descendentes) dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e a indústria, como operários e até mesmo como empreendedores;
- 5) oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz. (CUNHA, 2005: 115)

As estradas de ferro foram responsáveis, no Brasil, especialmente em São Paulo, pelo oferecimento do ensino de ofícios em que se associava a oficina e a escola. Devido à necessidade de “manutenção de equipamentos, veículos e instalações”, formavam-se operários nas escolas mantidas pelas próprias empresas ferroviárias desde o início do século XX. Tais escolas foram se adaptando às exigências da produção, introduzindo novos princípios como os da Organização Racional do Trabalho, inspirados na Teoria de Administração Científica, de Frederick Taylor⁶.

As sucessivas reformas na educação brasileira tiveram em sua base distintas correntes ideológicas, mas sempre se tornaram vitoriosas aquelas a favor da classe dominante. Lombardi (2005: 5), ao apontar “o movimento contraditório em burguesia e proletariado”, ocorrido a partir da Revolução Francesa, relembra Franco Cambi, autor da obra *História da Pedagogia*, para o qual “os dois projetos antitéticos”, o burguês e o proletário que passaram a se contrapor a partir de meados do século XIX, correspondiam “a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no

⁶ Para maiores detalhes, ver Cunha, 2005: 116-117.

socialismo” (CAMBI: 465, apud LOMBARDI, 2005: 7). Essas concepções revelam-se opostas tanto quanto aos valores e organização social como também na esfera da educação.

[...] O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos [...], nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão de mundo. O socialismo é a posição teórica [...] da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa [a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade] e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as condições insanáveis da sociedade burguesa [principalmente entre capital e trabalho], delineando uma sociedade “sem classes”. Também a pedagogia se caracteriza segundo esses dois modelos [...] (LOMBARDI, 2005: 7)

No caso brasileiro, a influência, portanto, de acontecimentos externos no que se referia à política, economia e também aos ideais epistemológicos e filosóficos era latente nos novos rumos para a República. Naquele início de século, não tendo se conseguido sucesso na redenção do país, que continuava com os antigos problemas, a partir de 1915, passou a existir uma nova ideologia voltada para os rumos educacionais. Em lugar do “fervor ideológico” anteriormente apontado, toma posse o “entusiasmo pela educação” segundo o qual estaria na difusão da educação e, portanto, no combate à ignorância a solução de todos os problemas que acometiam a sociedade brasileira: econômicos, políticos e sociais.

A percepção “romântica” dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade (NAGLE, 1974: 263).

O rápido esboço, acima exposto, de como se constituíram alguns dos movimentos em defesa da educação desde a instauração do regime republicano no Brasil, demonstra a fragilidade desses diante da verdadeira causa dos problemas apontados naquela atrasada sociedade: a divisão de classes amparada pelo sistema capitalista cada vez mais fortalecido na estrutura político-burocrática da República. Os grupos oligárquicos permaneciam intactos nas suas esferas de poder, assim sendo, medidas previstas nesse ideal como o combate ao analfabetismo, difusão do patriotismo, formação técnica, etc., por si só não eliminariam as dificuldades econômico-financeiras da população pobre nem tampouco proporcionariam automaticamente a sua mudança de classe. Contudo, apesar desse modo de perceber os problemas, o entusiasmo pela educação – especialmente na década de vinte – gerou impulsos

que desencadearam constantes discussões e frequentes reformas na escola brasileira (NAGLE, 1974: 263).

Essas reformas, voltadas, especialmente, para a escola primária e normal e promovidas nos estados, tiveram à sua frente intelectuais como Sampaio Dórea, em São Paulo (1923); Manoel B. Lourenço Filho, no Ceará (1925); Antonio Carneiro Leão, em Pernambuco (1930); Anísio Teixeira, na Bahia (1927); Francisco Campos, em Minas Gerais (1928); Fernando de Azevedo, no Distrito Federal entre outros. Inserindo-se em um ambiente permeado por disputas ideológicas, tais reformas visavam, dentre os aspectos referentes ao trabalho escolar, mudar currículos, dar novas orientações pedagógicas e inovar os materiais.

É nessa década que também vão sendo gestados outros ideais para a educação guiados “pela crença nas virtudes de novos modelos”. É a vez do “otimismo pedagógico” cuja “forma mais acabada” só aparecerá a partir de 1927 com a Escola Nova. Tais ideais irão difundir-se pelo país na disputa entre o novo modelo (escolanovismo) e o velho modelo da “escola tradicional” (NAGLE, 1974: 264).

1.3. A INSTRUÇÃO PARA O TRABALHO NA ERA VARGAS (1930-1945)

Por ter se constituído como República Federativa somente após ter sido colônia de Portugal, Império e ter conquistado a Independência, o Brasil se torna um país ímpar no que se refere ao número de Constituições, ao todo, somam-se sete, desde a primeira, a Constituição Imperial, de 1824, até a atual Constituição “Cidadã”, de 1988. São muitas as causas para as muitas edições, como a mudança de regime de governo: de monarquia à república; a outras, de regime político: de democracia à ditadura, de ditadura à democracia. Essas modificações estruturais de governo implicaram na descontinuidade das políticas públicas, inclusive no campo da educação, ocasionando “um enorme déficit histórico” o qual se revela pela “ausência de um sistema de ensino em nível nacional” (SAVIANI, 2005a: 267).

Na primeira e longa fase do governo Vargas, vigoraram-se duas constituições: a de 1934 e de 1937. Após as lutas que deram um fim ao seu governo ditatorial, promulga-se a Constituição Federal de 1946 na qual se deu a aprovação, em 1961, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (CURY, 2005: 25).

O golpe que levou Vargas ao governo teve como consequência a centralização do poder do Estado reverberando ações repressivas e controladoras nos diversos setores da sociedade. As classes trabalhadoras tiveram controlada a atuação dos sindicatos, apesar das conquistas de reivindicações “como salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, limitação da exploração da força de trabalho feminino e infantil entre outras” (CUNHA, 2000: 18). O cenário político do governo varguista logo se configurou como se fosse uma moeda: de um lado, era aceito como um “modelo ideal” que atendia às necessidades dos menos favorecidos economicamente; de outro, ia ao encontro dos anseios da nascente burguesia. Aliás, o próprio governante mostrava-se como sendo uma “a figura mais contraditória da vida política brasileira. O mais amado; o mais odiado” (TRINDADE, 2006: 118). Justamente nesse governo instaurou-se o fenômeno do populismo no país.

Para Trindade (2006: 122) autores clássicos brasileiros, como Otavio Ianni e Francisco Weffort, classificam o fenômeno populista como

um sistema de dominação e sustentação política que perdurou durante os anos de 1930 a 1964. É considerado uma etapa no processo de transformação da sociedade brasileira, marcado pelo incremento da urbanização e industrialização. A industrialização substitutiva de importações, orientada

pelo estado, o nacionalismo e a oposição ao imperialismo e à oligarquia seriam alguns dos traços mais expressivos do fenômeno populista, que consistia numa coalizão policlassista, na qual os interesses da burguesia prevalecem.

A organização do ensino também foi inserida na faceta populista, uma vez que promoveu a sua expansão, no entanto, dirigida distintamente à classe dominante e à classe popular. A nova política do governo provisório, de forte inspiração fascista, favoreceu o retorno da influência católica na educação, trazendo para o currículo escolar primário o ensino religioso. Quanto à reforma do ensino secundário, inspirada na reforma italiana promovida por Giovanni Gentile (CUNHA, 2000: 21), objetivava claramente formar futuros dirigentes, o que pode ser constatado, mais adiante, nas medidas tomadas pelo primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos.

Até antes da Revolução de 1930, a qual trouxe Getúlio Vargas ao poder, havia um descompasso entre a responsabilidade dos diversos níveis de ensino. No governo da Primeira República (1890-1930) “os níveis primário e médio continuaram sendo responsabilidade dos governos local e estadual” (SCHWARTZMAN, 2005: 20), uma herança advinda do Império, quando o ensino primário ficava a cargo das províncias. Também sob a tutela da instância estadual, estavam, no período mencionado (1890-1930), o ensino profissionalizante e de formação de professores. O Governo Central geria a educação do Distrito Federal e do ensino superior e secundário. Tal panorama no ensino não mudou substancialmente com a ascensão de Vargas ao poder, no entanto, a educação passou a gozar de um protagonismo nacional tendo em vista “a crença de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade e a alma das pessoas, sendo o caminho para o progresso” (SCHWARTZMAN, 2005: 25).

Com a nova estrutura política instaurada, começavam os movimentos e as disputas para uma reconfiguração também educacional. Mas novamente atribui-se à educação um “status” de “salvadora” das mazelas nacionais. Um novo modelo de escolarização se estabeleceu com o surgimento da escola seriada, do grupo escolar, do ginásio de estado, o jardim-de-infância, uma nova escola normal etc. e de outras regulações para procedimentos, usos de materiais específicos, orientações a professores, regras de higiene, tudo representando o surgimento de uma nova era para a educação brasileira. No Governo Provisório de Vargas, “foi desencadeado um processo de intervenção estatal no campo educacional sem precedentes na história do país.” (CUNHA, s.d.: 25). Implantou-se o Ministério da Educação e Saúde; foram publicados decretos alterando o ensino secundário, comercial e superior, criando o

Conselho Nacional de Educação e incluindo o ensino religioso, de caráter facultativo, nas escolas primárias, secundárias e normais.

Um dos primeiros atos do Governo Vargas, após a Revolução de 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública cujo titular, Francisco Campos, empreendeu reformas em que se situam “a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial” (CUNHA, s.d.: 32). Segundo Ramos (2005: 230), na velha tradição republicana o compromisso da União com o ensino secundário se restringia ao Colégio Pedro II, mas, com a “reforma Campos o governo federal definitivamente compromete-se com esse grau de ensino, dando-lhe conteúdo e seriação própria”.

Foi com esta reforma, portanto que o ensino secundário adquiriu organicidade, caracterizando-se por um currículo seriado e pela frequência obrigatória. Com dois ciclos, um fundamental e outro complementar. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior. (RAMOS, 2005: 230)

Conforme Silveira (2007:108), a Reforma Campos “foi a primeira a estruturar o ensino em todo o território nacional e contava com uma série de iniciativas centralizadoras, incluindo a inspeção federal”. Isso, segundo a autora, configurava à reforma um caráter, ao mesmo tempo, modernizador e conservador, opondo-se ao estado liberal da República Velha, caracterizada pela descentralização e ausência de política nacional para a educação.

Desde os debates da revisão Constitucional de 1926 transparecia a preocupação, tanto dos liberais como dos situacionistas com “a função democratizante e progressiva atribuída à educação pública, responsabilidade do Estado” (CURY, 1996: 101). Daí surge a necessidade de se estabelecer uma “identidade nacional” por meio de uma escola única:

À União caberia centralizar a instrução pública mediante a “escola única”. Dela - dever do estado e direito do cidadão – emergiria a coesão nacional, o caráter nacional, patrocinados pela orientação também nacional fornecida pela União. Em termos simples: a unidade nacional é resultante de uma unidade pedagógica coordenada pela União. (CURY, 1996: 101)

Mas as pretendidas mudanças não eram desejo somente do governo. Intelectuais, preocupados com a situação educacional, já se articulavam em busca de novos rumos a serem dados nesse setor. Houve, em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, pouco meses após a divulgação dos decretos da reforma, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), esta “considerada por Paschoal Lemme como de máxima

importância para a renovação do ensino, por ter sido um fórum de debates livre e altamente qualificado, que exercia uma função crítica e combativa em relação ao próprio governo” (BUFFA; NOSELLA, 2001: 61). Havia dissidências acerca de vários aspectos e, principalmente, sobre o ensino religioso, entre filiados da ABE. Nesse cenário figuravam, de um lado, católicos, conservadores e autoritários a favor do decreto presidencial tornando o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e, de outro, os liberais e socialistas que o repudiavam. Mesmo diante do conflito estabelecido, os educadores foram conclamados por Vargas, em seu discurso de abertura na Conferência, a “definirem as bases para a política educacional para o Brasil” (CUNHA, s.d.:25). Ainda conforme este autor, tudo indica que tal atitude do presidente teve o propósito de aprofundar as divergências entre os educadores, uma vez que ele mesmo já tinha, com os decretos publicados, interferido no destino da educação.

Estabelecido o debate, dando origem a disputas internas na ABE, publica-se o “famoso ‘Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação’, que ditaria as prioridades para o ensino dos anos vindouros” (SCHWARTZMAN, 2005: 21), divulgado três meses depois do fim da Conferência.

O *Manifesto* de 1932 é um documento de interpelação e exigência pública para que o estado e governo assumissem uma nova responsabilidade sobre a a nação. Isso demandava que o estado reconfigurado em 1930 fosse capaz de criar e manter as instituições vitais para que a república fosse, efetivamente, *coisa pública*, e a mais vital dentre elas era a escola. (FREITAS, 2005: 172)

De acordo com Saviani (2005a: 30), no período - entre 1931 e 1961 - estará presente “o protagonismo da União” buscando “regulamentar o ensino em todo o país, incorporando, de foma contraditória, o ideário pedagógico renovador”. A própria feitura do Manifesto revela contradições, pois seus vinte e seis signatários não partilhavam todos de um mesmo ideal. Nele se fizeram representar duas concepções ideológicas: uma, funcionalista durkheimiana; e outra, socialista na versão marxista (CUNHA, s.d.: 27).

Em análise do conteúdo do Manifesto, construído sob diferenças ideológicas, Cunha (s.d., p. 27) demonstra a intenção, embora reconhecendo-se as dificuldades, de se implantar no sistema educacional do país a escola unitária, ou escola única, que seria um instrumento de combate às desigualdades presentes até aquele momento:

(...) o *Manifesto* defendia caber ao Estado a organização dos meios para efetivar o “direito biológico” de cada indivíduo à sua educação integral, mediante a adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a

estrutura social do país (como se apresentava naquele momento) manteria em condições de inferioridade econômica, com o fim de obter o máximo de desenvolvimento, de acordo com suas aptidões. Daí se chegava ao princípio da escola única, também chamada de unificada e unitária (CUNHA, s.d.: 28).

O Manifesto denunciou a existência de dois sistemas educacionais “paralelos e divorciados, como se tivessem fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis (...)”. Os diversos níveis de ensino – primário, secundário e superior – se configuravam como “instrumentos de estratificação social”, uma vez que a escola primária e profissional atendia à classe popular e a escola secundária e superior, à burguesia (CUNHA, s.d.: 27). A atenção da reforma Campos, efetivada antes do Manifesto e mantida após a sua publicação, voltara-se para o ensino secundário de caráter elitista, estabelecendo-se currículos enciclopédicos, preparatórios para o ensino superior relegando-se, pois, o ensino profissional, este restrito à produção e ocupação de postos de trabalho. Campos permaneceu no Ministério até julho de 1934, quando Gustavo Capanema o sucedeu. Este “deu sequência ao processo de reforma educacional interferindo, nos anos 30, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das ‘leis orgânicas’, também conhecidas como ‘Reformas Capanema’ ”(SAVIANI, 2005b: 33).

A defesa exposta pelos Pioneiros da Escola Nova, no “Manifesto”, por uma outra escola secundária, desta vez unificada para se evitar, conforme Cunha (2005: 235), “o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais” seria alcançada promovendo-se mudanças curriculares. Entre estas figuraria o trabalho como “elemento formador”, de modo que, na vislumbrada “escola do trabalho” estaria presente “uma sólida base comum de cultura geral”, por três anos, seguida de uma bifurcação, para jovens de 15 a 18 anos: uma “seção de preponderância intelectual” e outra de “preponderância manual”, esta atendendo a várias “especialidades de atividades profissionais” (CUNHA, 2005: 235- 236). Tal escola poderia, talvez, se efetivado no texto da Constituinte de 1933, não fossem as divergências entre o grupo de educadores liderados por Anísio Teixeira e os católicos conservadores ex-integrantes da ABE.

Salvo a vinculação à receita de impostos dos recursos destinados à educação, as posições do “Manifesto” foram rejeitadas, particularmente a eliminação da dualidade, a predominância do ensino público e a laicidade na escola pública. (CUNHA, 2005: 235-236)

Com o golpe de Estado desferido por Getúlio Vargas, em novembro de 1937, chega oficialmente ao Brasil o fascismo, trazendo, dentre as muitas consequências negativas, o

combate ao comunismo, a anulação da democracia e a privação de liberdade, o que acabou silenciando “o grande debate educacional tenazmente sustentado pelos educadores brasileiros dessa época” (BUFFA; NOSELLA, 2001: 95).

O país se industrializava e o próprio governo tratou de pensar uma política voltada para a profissionalização. “Esta preocupação se evidencia não só na legislação – as leis orgânicas -, na criação do SENAI e do SESI, mas também na criação de escolas técnicas federais nos vários Estados” (BUFFA; NOSELLA, 2001: 96). Fatores externos, como um iminente conflito bélico envolvendo países da Europa e Estados Unidos, aceleraram o impulso dado pelo Governo Vargas no processo da industrialização. Enfrentando-se dificuldades para importação de máquinas e equipamentos para as indústrias, o governo passou a estimular a produção interna de mercadorias, o que demandou tanto a ampliação e criação de novas fábricas como a busca por mais trabalhadores qualificados. Além disso, ainda favoreceram a procura desses trabalhadores, fatores internos como “a mobilização militar do Brasil, em 1942, aliada às iniciativas econômicas estatais – destacando-se a criação, em 1941, da Companhia Siderúrgica Nacional” (CUNHA, 2000: 28).

A Constituição de 1937 representa um retrocesso em relação à anterior, de 1934. A Constituição de 1934 dedicava o II Capítulo integralmente à educação que se torna “direito de todos e obrigação dos poderes públicos” (CURY, 2005: 24). Considerada um avanço para a época, impunha, entre muitas obrigações, um Plano Nacional de Educação, “a vinculação obrigatória de percentual dos impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar” e a “confirmação de um Conselho Nacional de Educação”. Na Constituição de 1937, desapareceu “a vinculação de impostos para o financiamento da educação”, restringiu-se “a liberdade de pensamento”, ficou “o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar” e o ensino profissional é destinado, no art. 129, “às classes menos favorecidas” (CURY, 2005: 25).

Como o foco da presente pesquisa é um Programa de ensino médio integrado ao ensino profissional, apenas serão tratados estes ramos de ensino (médio e profissional). Cunha (2000: 36) considera que fora inovador o fato de o Decreto-lei n. 4.078, de 30 de janeiro de 1942, deslocar “todo o ensino profissional para o grau médio”. As novas escolas industriais não usariam dos mesmos critérios das escolas de aprendizes artífices para recrutar seus alunos. Estes não seriam os “desvalidos” e “menos educáveis” atendidos pelo critério assistencialista das antigas escolas profissionais e, sim, aqueles que fossem aprovados nos exames vestibulares e testes de aptidão física. A partir de 1937, as antigas escolas de aprendizes artífices passaram a se chamar liceus industriais, estes continuando a fazer parte da rede

federal e adaptando-se à nova legislação. Seriam denominadas de escolas industriais aquelas que oferecessem apenas o primeiro ciclo. (CUNHA, 2000: 36).

Com as chamadas “leis” orgânicas da Reforma Capanema oficializou-se no país a dualidade no sistema de ensino. Após o decreto-lei que regulamentou o ensino industrial, foram publicados outros cinco com as finalidades econômica, pois se pretendia formar uma “força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo”, e ideológica, para “montar um quadro geral e simétrico que abrangesse *todos* os ramos de ensino” (CUNHA, 2000: 40, grifo no original).

Dos cinco ramos do ensino médio, voltados para jovens de 12 anos ou mais, apenas um não estava predestinado a formar força de trabalho para os setores da produção e da burocracia. O ensino industrial era destinado a formar força de trabalho para o setor secundário; o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino comercial, para o setor terciário; e o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário. Somente o ensino secundário se diferenciava dos demais porque objetivava este formar dirigentes. Cunha demonstra a questão trazendo um trecho do anteprojeto de reforma:

o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (CUNHA, 2000: 43)

Mesmo que os egressos dos outros ramos pretendessem cursar o ensino superior, isto lhes era dificultado pelas normativas de seus ramos as quais lhes permitiam “candidatar apenas aos cursos relacionados com os que tinham feito” (CUNHA, 2000: 43). As reformas educacionais do governo Vargas em nada contribuíram para reduzir as contradições da estrutura capitalista, pelo contrário, só demarcaram mais precisamente a divisão de classes, uma vez que, segundo Saviani (2008: 269), se destacaram pelo “caráter centralista, fortemente burocratizado”; “dualista”, como já demonstrado acima pelo privilégio das “elites condutoras” ao ensino secundário, único a dar “acesso a qualquer carreira de nível superior” e a destinação do ensino profissional somente para “o povo conduzido”; “corporativista”, pois os ramos ou tipos de ensino correspondiam às necessidades da organização social.

Merece um espaço especial, nessa abordagem, a criação do SENAI, em 1942, no mesmo contexto em que se deram as reformas do ensino sob a atuação do Ministro Capanema. Esse organismo foi o primeiro a surgir do grupo hoje conhecido como Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC). Sua origem remete à Constituição de 1937, a qual, em seu

artigo 129, definia o papel do Estado, das empresas e dos sindicatos (ditos econômicos) na formação das “classes menos favorecidas”:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando instituto de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escola de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público” (CUNHA, s.d.: 35)

O Governo, então, se pôs a efetivar tal dispositivo legal elaborando, primeiramente, em 1938, um projeto voltado para a construção de escolas de aprendizes industriais sob a responsabilidade dos sindicatos dos empregadores e pelas indústrias. Um outro projeto também visava à aprendizagem dos menores não trabalhadores entre 11 e 14 anos que deveria ser assumida pelo sindicato dos empregados. Houve uma reação negativa, de modo passivo, ao primeiro projeto por parte dos dirigentes da Confederação Nacional da Indústria e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen, respectivamente, sob a alegação do dispêndio financeiro. Segundo Cunha (s.d.: 35), naquele momento os industriais não “perceberam o quanto o anteprojeto atenderia aos seus próprios interesses a médio e a longo prazo, ou priorizaram o lucro imediato”. Não aceitando recusa, Governo “baixou o decreto-lei 1.238, em 02 de maio de 1939, obrigando as empresas a manterem cursos de aperfeiçoamento para adultos e menores” (CUNHA, s.d: 37). Era um dispositivo que favorecia aos trabalhadores melhores condições higiênicas de alimentação, além de propiciar-lhes, no local de trabalho, o aperfeiçoamento profissional.

Diante da recusa dos empresários em atender mais uma vez às determinações legais, o Presidente Vargas impôs-lhes o cumprimento da “formação profissional prevista pela Constituição, incluindo o custo financeiro, ou o governo manteria a forma definida pelo último decreto” (CUNHA, s.d: 37). Assim, após várias tentativas, o Governo publica o decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. A iniciativa do governo respaldava-se na necessidade das indústrias que exigiam “uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito do modo mais rápido e mais prático” (ROMANELLI, 2010: 170-171). À criação do SENAI seguiu-se, com a mesma estrutura deste, a do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A diferença

entre ambos os Serviços estava na organização e direção; o primeiro, pela Confederação Nacional das Indústrias e o segundo pela Confederação Nacional do Comércio.

Era clara a acentuada interferência do Estado no processo de industrialização do país. Por conseguinte, a exigência do governo para com o setor privado se estendeu também às empresas oficiais, por meio do Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro de 1942, exigindo-lhes, se tivessem mais de 100 empregados, a manutenção, por conta própria, de “um escola ou sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes, e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores” (ROMANELLI, 2010: 172). Para tanto, essas escolas poderiam articular-se com o sistema de ensino do SENAI. Essa medida, segundo esta autora, fez com que as Escolas Técnicas Federais começassem a se organizar.

Como dito anteriormente, as reformas desse período oficializaram a dualidade no sistema educacional. O ensino secundário e o superior destinaram-se às camadas médias e altas, pois estes lhes acrescentavam “prestígio a um *status* adquirido” ou era um “meio de adquirir *status*”. As escolas primárias e as escolas profissionais eram mais procuradas pelas camadas populares. Apesar dos cursos profissionais oferecidos pela sistema oficial de ensino, aqueles ofertados pelo SENAC e SENAI “tiveram mais oportunidades de obter êxito na preparação da mão de obra, ao se ocuparem da preparação elementar e rápida dada por cursos de aprendizagem” (ROMANELLI, 2010: 173). A demanda pelo treinamento rápido era reflexo da sociedade desigual, composta por uma extensa população jovem que precisava ingressar cedo no mercado de trabalho ou que já trabalhava e estava fora do sistema escolar oficial.

1.4. O POPULISMO E A ERA DESENVOLVIMENTISTA

Guardadas as devidas proporções, pode-se dizer que o processo de expansão capitalista do Brasil, como país dependente, foi semelhante ao de outros países, também dependentes e inseridos nos grupos hegemônicos. Na década de 1930, tinha havido uma transformação no quadro econômico da América Latina. Os países, principalmente o Brasil, saíam da condição de economia agrário-exportadora para industrializados. Vimos que toda a política educacional voltou-se para o atendimento à essa realidade. Nos anos que compreendem o período de 1945

a 1954 consolidou-se a estrutura socioeconômica delineada nos anos de 1930. O país vivia a era do desenvolvimentismo⁷ gerando o crescimento da burguesia industrial (VENTURA, 2001: 36).

O governo de Getúlio tinha se estruturado na proteção da indústria nacional e implantação das bases da indústria pesada, dando cada vez menos valor às exportações e incentivando o mercado interno. O nacionalismo getulista não se desvinculava do populismo⁸, pois o seu modelo político fundamentava-se na política de massas. Era grande a migração interna, principalmente a partir de 1945, do campo para as cidades e os centros industriais, compondo o proletariado urbano-rural. A população que vinha do campo era isenta de tradição política e, culturalmente, portadora de valores e padrões do seu mundo em que predominavam as “formas patrimoniais ou comunitárias de organização do poder, de liderança e submissão etc..” (IANNI, 1975, apud ROMANELLI, 2010: 61). Conforme esta autora, “é nessa massa, que se vai ampliando nos centros urbanos, que o populismo vai alimentar-se”.

Getúlio Vargas, no entanto, não conteve a insatisfação da classe média e burguesia para a penetração do capital internacional na economia do país e, em 1945, tem fim a sua ditadura. Seguiu-se, por meio de eleição, o Governo Dutra que fora apoiado nas urnas pelo próprio Vargas. Com Dutra, porém, frustrou-se a tentativa de continuidade da política desenvolvimentista e industrial do governo getulista, em meio ao contexto da Segunda Guerra Mundial e, novamente, Vargas foi, agora por meio do voto popular, reconduzido à presidência da república em 1951. Vargas retorna ao poder em plena campanha para a estatização da Petrobrás opondo-se à ideia de Dutra que previa justamente o contrário, a quebra do monopólio. “Essa campanha, mais o projeto de lei de remessa de lucros e, afinal, a tendência acentuadamente nacionalista, de base populista, do 2º governo Vargas custaram-lhe a vida. Em 1954, pressionado para deixar o governo e envolvido em tramas sinistras, Vargas preferiu o suicídio” (ROMANELLI, 2010: 55).

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) fundamentou-se, economicamente, pela “relação de dependência aos países centrais, por meio da abertura do capital estrangeiro

⁷ Segundo Fonseca (2004: 3), foram quatro as correntes de ideias que, associadas, deram origem ao fenômeno desenvolvimentismo: (a) a dos nacionalistas; (b) a dos defensores da industrialização; (c) a dos intervencionistas pró-crescimento; (d) o positivismo. Neste ideário, o desenvolvimentismo não é apenas uma palavra de ordem a mais, mas o elo que unifica e dá sentido a toda ação do governo, ao legitimar a ampliação de sua esfera nos mais diferentes campos, além da economia propriamente dita: educação, saúde, legislação social, cultura, políticas públicas etc.

⁸ Para Bobbio, Matteucci & Pasquino (1998: 981), o Populismo é “fundado no postulado das massas populares”, deste modo, “se diferencia radicalmente não só dos movimentos de classe, como também dos movimentos interclassistas”. Ainda, segundo os autores, o “Populismo é o recurso natural de uma sociedade em crise, dividida entre o setor tradicional e o setor moderno” (p.984).

(multinacionais) para financiar a produção de bens de consumo duráveis” e, politicamente, “pela ideologia desenvolvimentista, produzindo a emergência da burguesia industrial e a alta concentração de renda (grandes oligopólios e a transferência de renda dos ganhos estatais para os setores privados) (ROMANELLI, 2010: 37). No setor político, Kubitschek dava continuidade ao populismo, no entanto, na economia nacional dá-se a ampla abertura ao capital estrangeiro.

A expansão industrial iniciada no Estado Novo, como visto, exigia trabalhadores qualificados. O sistema de ensino reformulado pelas “leis” orgânicas, em 1942, mostrou-se incapaz de atender tal necessidade. Cunha (2000:152) expõe que, no período compreendido entre os anos de 1942 e 1961, após 19 anos de promulgação da “lei” orgânica do ensino industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942), o número de escolas que ofereciam cursos básicos industriais mais do que triplicou; as matrículas, no entanto, não chegaram a dobrar”. Em 1942, 10.791 alunos estavam matriculados nos 97 cursos. No ano de 1961, havia 339 cursos e as matrículas somavam 20.300 alunos. Outros problemas sérios dessa época e trazidos pelo autor são a evasão e a reprovação. Àquele número inicial de matrículas não correspondia ao dos concluintes. Em 1950, por exemplo, houve a matrícula anual média em torno de 18.500 alunos; em compensação, somente 2.800 alunos concluíam anualmente os cursos. As reprovações, em 1960, atingiam 80% dos alunos dos cursos básicos industriais (CUNHA, 2000: 154).

A expansão do número dos cursos à época dos governos populistas, portanto, não era garantia de escolarização com qualificação para os brasileiros que precisavam trabalhar. Aliás, essa é uma realidade ainda nesse terceiro milênio, uma vez que veremos mais adiante que a evasão está presente no curso de Informática do PROEJA deixando de ser atendido pelo Programa um grande número de jovens e adultos, em sua maioria já inseridos no mundo do trabalho ou nele pretendendo entrar.

Ao tratar do fenômeno do populismo na educação brasileira, Nosella (2002) a ele associa o corporativismo e estende a sua abrangência para o período de 1930 a 1990. Segundo o autor, a expansão do ensino no Brasil não veio acompanhada de uma padronização para melhor, pois “o populismo educacional ensinou o povo o caminho da escola, onde se faz cultura. Entretanto, ensinar o caminho da escola não é ainda oferecer uma boa escola” (p. 53).

Quando, a cada ano, tomamos conhecimento do baixo rendimento escolar dos egressos dos cursos superiores de Direito, ao prestarem o exame da Ordem dos Advogados do Brasil; das notas sofríveis no Exame Nacional do Ensino Médio; da posição do Brasil nas provas dos

alunos em exames internacionais como o PISA⁹, verificamos a validade do posicionamento de Nosella (2002) a respeito das consequências do populismo educacional brasileiro. Para o autor, tal fenômeno deixou cinco grandes marcas¹⁰ no nosso sistema de ensino.

A primeira é o obscurecimento do conceito e da prática de trabalho intelectual. Isso significa que permanece a ideia da separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual. O populismo mantém os trabalhadores mais simples na sua condição de necessitados, de seres frágeis que dependem de uma proteção oferecida também pela escola (NOSELLA, 2002: 54).

A segunda marca é o enaltecimento do basismo pedagógico o qual contribuiu para o afrouxamento do rigor do trabalho escolar. Houve o abandono, nas escolas públicas, de um planejamento sério para as aulas didáticas; da postura do professor como um mestre que ensina e avalia o conhecimento (p. 54).

A terceira marca é o disfarce, pela equivalência burocrática, da dicotomia entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário. Aqui surge falseada a ideia de escola única. Os dirigentes e os dirigidos continuam em escolas separadas. Para os últimos existe uma “escola secundária empobrecida, sem lhes proporcionar meios de percorrer os anos de Universidade” (p. 55).

A quarta marca está na cultura popular que foi “fortemente escolarizada pelo populismo e também pelo corporativismo”. As reformas e os numerosos pacotes que as acompanhavam imprimiram uma desqualificação aos cursos noturnos e desvirtualizaram o ensino legalmente obrigatório (1º grau). Não bastando isso, “o populismo se associou ao corporativismo escolar, sobretudo na década de sessenta”(p 55-57).

Por último, a marca do populismo e do corporativismo encontra-se na política de formação de professores e dos outros profissionais da Educação. Os cursos de Magistério e Superior de Pedagogia tornaram-se flexíveis quanto ao turno, à modalidade, à extensão etc. a fim de se formar o professor de qualquer jeito (p.58-59). O resultado de todas essas marcas é uma escola empobrecida quanto à qualidade de seu ensino, apesar de o seu acesso ter sido facilitado à imensa fatia da população.

Analisando tais marcas do populismo e corporativismo deixadas na educação brasileira pelos sucessivos governos, compreendemos o tamanho do desafio dos governantes e de toda a sociedade para eliminá-las.

⁹ O PISA (*Programme for International Student Assessment*), organizado pela Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) avalia, a cada três anos, jovens de 15 anos devidamente matriculados em instituições de ensino e que tenham completado, pelo menos, seis anos de instrução.

¹⁰ Para melhor aprofundamento e compreensão, ver NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político?* 2 ed. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco: 2002.

1.5. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Tratar-se-á, a partir daqui, das reformas do ensino profissional, incluindo a educação de jovens e adultos, no longo período da ditadura militar– vinte e um anos - o qual consideramos de extrema importância por ressoarem ainda hoje algumas de suas marcas nas políticas públicas educacionais.

Antes de serem abordadas as reformas na educação, em particular, as que atingiram a formação profissional e a educação de jovens e adultos, será importante contextualizar o ambiente geopolítico pós Segunda Guerra do qual também o Brasil sofreu influências. Sabe-se que, terminada a Segunda Guerra, teve início uma outra: a Guerra Fria em consequência da formação de dois blocos ideológicos antitéticos. Um dos blocos consolidou-se, após a assinatura do Plano Marshall (junho de 1947), sob a hegemonia dos EUA; o outro, sob o comando da URSS, que constituiu o Kominform, uma organização internacional (BUFFA; NOSELLA, 2001: 114). Como, no Brasil, os ideais comunistas estavam se solidificando, desde a década de 1920, quando fora fundado o Partido Comunista, houve imediata reação contra tal ideologia, em 1947, afastando-se de suas atividades parlamentares os comunistas que tinham participado da Assembleia Constituinte de 1946, levando-se o Partido à clandestinidade (BUFFA; NOSELLA, 2001:114). De modo geral, é essa a configuração que perpassará o período da ditadura iniciada em 1964.

Com o fim da Segunda Guerra, os Estados Unidos, objetivando “a reconstrução do capitalismo internacional” se empenharam a “redesenhar o mundo a sua imagem e semelhança”. Para atingirem a esse fim, articularam-se por meio das conferências de *Bretton Woods* e da criação da OTAN – Organização do Trabalho do Atlântico Norte, “precursores do Plano Marshall para a reconstrução da Europa”, além de estabelecerem “uma complexa rede de instituições (...) voltadas para a gestão multilateral de sua hegemonia”, a saber: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial; Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (SILVEIRA, 2007: 31).

Tendo instituído o *welfare state*, sua ideologia imperialista¹¹ foi difundida a fim de se estabelecer a submissão dos países europeus, em reconstrução pós-guerra, e os de capitalismo

¹¹ Silveira (2007: 29) entende que o fenômeno do imperialismo não se manifesta apenas nos países dependentes, mas, também, nos países que compõem o bloco dominante. Segundo a autora, esse acontecimento já se configura como a segunda fase do imperialismo. Para outros esclarecimentos, v. SILVEIRA, Z. , *Contradições entre*

dependente, como o Brasil. Sabe-se que as reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos de 1960, foram fortemente influenciadas por organismos americanos, como Banco Mundial, FMI e UNESCO.

A insatisfação da corrente conservadora, que comungava com os preceitos do bloco hegemônico liderado pelos EUA, com os movimentos populares, sindicais, estudantis, de cultura e educação popular da década de 1950 e início dos anos de 1960 levou à criação, em maio de 1959, por parte do empresariado, do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) cuja “finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de ‘estilo populista de Juscelino’” (SAVIANI, 2008: 342). De ligação inquestionável com a Central de Inteligência Americana (CIA), e financiado por empresas nacionais e estrangeiras, principalmente americanas, tinha suas ações dirigidas a financiar campanhas para as eleições legislativas e de governadores, bem como aliciamento e compra de parlamentares. Após denúncias e muita investigação, foi dissolvido pela Justiça em dezembro de 1963.

A força dos grupos dominantes também esteve representada na criação de outro instituto, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES - , fundado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo com incentivos de empresários multinacionais e da Escola Superior de Guerra (ESG), “via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva” (SAVIANI, 2008:342).

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos de imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (SAVIANI, 2008: 342).

Como se vê, esse Instituto, articulado com o IBAD e a ESG, visava “minar” todas as atividades dos grupos que eram contrários à ideologia do bloco hegemônico capitalista e não media esforços nem recursos financeiros para fortalecer a base de sua influência que seria decisiva da reforma do ensino em todos os seus níveis. Esse Instituto promoveu dois

importantes eventos – um simpósio e um Fórum¹² - direcionados à educação os quais já preparavam os encaminhamentos para a reformas que viriam mais tarde, a saber: a Reforma Universitária e a instituída pela Lei 5.92/71, de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. O sentido geral dos temas debatidos no Fórum convergia na

ênfase dos elementos dispostos pela teoria do capital humano¹³ na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho [...] (SAVIANI, 2008:345).

Havia, também, nas discussões do Fórum, elementos referentes ao ensino superior e ao programa de alfabetização de adultos, este mais tarde materializado na criação do Mobral. Diante do exposto, pode ser constatado que o grupo empresarial representado pelo IPES estava muito bem afinado com o governo militar, tanto que, como informado anteriormente, a ESG se articulava com tal organismo.

Durante o governo militar, instituído pelo golpe de 1964, a escola pública foi o setor mais atingido pelo autoritarismo e “também a mais sujeita à ideologia tecnocrática subjacente às políticas educacionais emanadas pelo Estado” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006: 14).

Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; do cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior (FERREIRA JR.; BITTAR: 14).

O Brasil se mantinha, àquela época no contexto da Guerra Fria, como um país de grandes dificuldades econômicas e contradições sociais avolumadas pelo neocolonialismo americano o qual era alvo das inúmeras manifestações no país e na América Latina. Diante

¹² O simpósio sobre a reforma da educação aconteceu em dezembro de 1964 e o Fórum “A educação que nos convém”, no período de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. (SAVIANI, 2008: 343-344)

¹³ Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, é considerado o principal formulador da disciplina *Economia da Educação* e da idéia de capital humano. Baseia-se na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. (MINTO, W. Lalo. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/.../verb)

disso, o governo “flerta com forças sociais de esquerda”, mas se revela frágil na solução dos problemas. O movimento socialista, tendo as suas ações “subversivas” mais visíveis, passa a preocupar grupos de empresários, militares e políticos de direita. Acusando os governos populistas como causadores da “desordem” brasileira, promovida pelos “movimentos subversivos”, os militares, representantes do capital, “apela para as velhas formas fascistas que, [...], com o golpe de 1964, põe fim à ‘desordem’ social e, com ela, à claudicante democracia populista” (BUFFA; NOSELLA, 2001: 139).

As ações repressivas desse período foram se intensificando na medida em que os movimentos lhes mostravam resistência. O Movimento Estudantil universitário “não se cala”, combate “a política do governo, exige mais vagas e mais verbas para as universidades”. Além disso, os estudantes denunciavam os acordos MEC-USAID e a forte influência americana por meio das multinacionais. Não tarda e o Movimento é “fortemente reprimido” quando da Reforma Universitária de 1968, seguida de dispositivos como o AI-5, em dezembro do mesmo ano, e do Decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969 (BUFFA; NOSELLA, 2001: 140-142). Também é silenciado o debate educacional, retornado após 1945, e que se externava por meio das Conferências Nacionais de Educação.

A fim de concretizar a profissionalização universal e compulsória, que viria por meio da Lei nº 5.692/71, o Ministério da Educação recorreu aos instrumentos postos a sua disposição pela ditadura militar e impediu a realização daquela que seria a V Conferência (CUNHA, 2000: 182).

Sem dúvida, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, representou alguns avanços para a área educacional. Desses, pode-se falar da criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), para o qual foi designado Anísio Teixeira. Esse educador, segundo Saviani (2008: 307), considerou na LDB “uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei”, embora não tivessem sido contempladas as necessidades brasileiras “na conjuntura de sua aprovação”, em virtude, por exemplo, do incentivo à expansão da iniciativa privada.

A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação: a reconstrução educacional pela via de um sólido sistema público de ensino. (SAVIANI, 2008: 307)

O sistema de ensino do Estado Novo tinha sido mantido após a abertura do Congresso Nacional, mas, aos poucos, foram sendo instituídas algumas modificações no sentido de assegurar o acesso aos cursos clássico e científico (2º ciclo do ensino médio, ramos secundário) aos egressos dos cursos industrial, comercial e agrícola do 1º ciclo do ensino médio (CUNHA, 2000: 156). Este autor ainda esclarece que algumas restrições foram mantidas¹⁴. As leis que favoreceram a equiparação dos ramos profissionais ao ensino secundário ficaram conhecidas como “leis de equivalência”, todavia a equivalência deu-se, de fato, com aprovação da LDB/1961. Maiores alterações para todo o ensino, inclusive o profissional, viriam com a Lei 5.692/71. Todas as modificações, no entanto, coadunavam com a ideologia norte-americana de progressivo aumento de capital, combate ao comunismo e profissionalização para atender ao mercado.

De 1961 a 1965, a Diretoria do Ensino Secundário fez sucessivos projetos de ginásios denominados “modernos”, “orientados para o trabalho” e “polivalentes”, nos quais era ostensiva a inspiração nas escolas técnicas secundárias do Distrito Federal de 32/37. Só que, agora, a referência direta à educação norte-americana, sem as menções socialistas, propiciava maior apoio simbólico e garantia financiamento internacional. Se os nomes diferiam, sua estrutura curricular era a mesma. (CUNHA, s.d.: 44)

O processo de industrialização, iniciado com Getúlio Vargas e impulsionado nos anos do governo de Juscelino Kubitschek, tem um incremento no governo militar. Como naquele governo, sobreveio neste a intervenção no ensino para preparar mais uma vez trabalhadores que atendessem à necessidade do mercado.

Procurou-se demonstrar acima que a história da educação no Brasil, de modo geral, se mostra “sui generis”, posto que, a despeito dos muitos séculos, desde a sua condição de colônia até a República, e das tantas políticas públicas e suas consequentes reformas instauradas no país, ainda não se efetivou um sistema de ensino propiciador e resguardador da cidadania, uniformemente, a toda a população. Neste trabalho de pesquisa, procurar-se-á, embora de maneira breve, situar os movimentos populares em defesa da alfabetização/escolarização de adultos, bem como as políticas públicas dirigidas aos cidadãos cujo percurso escolar nunca tinha sido trilhado ou tinha se interrompido, implementadas nos

¹⁴ As Leis n. 1.076, de 31 de março de 1950 e a Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953 foram chamadas “leis de equivalência”. A primeira impedia, ainda, os egressos do 1º ciclo do ensino médio (dos cursos comercial, industrial ou agrícola) de fazerem o “exame de complementação” das disciplinas não estudadas (CUNHA, 2000: 156).

governos populistas, na ditadura militar, nos governos neoliberais para se chegar, mais adiante, ao programa do PROEJA, no governo Lula.

Arroyo (2007: 19) afirma que o campo da Educação de Jovens e Adultos ainda não está “consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”. Por isso é “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam” e que corre o risco de ser “desprofissionalizado”.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, assim como a a educação profissional, terá que ser entendida em meio a um contexto histórico-sócio-econômico. A sociedade brasileira sempre foi e continua sendo desigual e, do mesmo modo, a educação assim se constituiu. No longo processo de construção dessa sociedade, se formou uma grande população pobre cujo destino era servir aos mais abastados e, com o passar do tempo, isso não se reverteu, pelo contrário, só houve a manutenção do modelo inicial. A essa população servil, por gerações, só foi possível gerar mais e mais trabalhadores de sua mesma condição. Se só serviam para o trabalho, não precisavam estudar, tal atividade era destinada àqueles que, por sua vez, vinham de gerações que mandavam e dominavam. Constituiu-se, pois, um círculo que, crescendo, fortaleceu a divisão de classes. A educação dirigida à classe popular ora se deu como uma ação assistencialista, ora para atender à carência de mão de obra, ora se voltou, mais recentemente, para um caráter, segundo Arroyo (2007: 28), preventivo, moralizante (prevenir a juventude popular “da droga, da prostituição e até do desespero da falta de horizontes de sobrevivência e emprego”).

A configuração da EJA sempre terá a cara da configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares. Como é pesado esse olhar negativo sobre a juventude popular! É um traço de nossa cultura elitista. (ARROYO, 2007: 28)

Em determinado momento da história do Brasil (1964-1985), quando os militares tomaram o poder apoiados pela classe dominante, almejava-se habitar em um país desenvolvido e civilizado, no entanto, como não era essa a realidade, atribuía-se aos pobres sem estudo e, portanto, analfabetos, a causa para o atraso do país. O general-presidente Médici, atribuindo ao analfabetismo o epíteto de “vergonha nacional” implanta, em seu governo, o Programa MOBREAL (1967), que será visto a seguir, destinado aos adultos que “manchavam” a imagem do país. A preocupação não era, com a escolarização, elevar a condição social do trabalhador analfabeto para garantir-lhe o papel de cidadão, mas sim,

mudar a condição do país, de “atrasado” para “industrializado” por meio de uma melhoria da mão de obra.

Para se compreender esse panorama do analfabetismo que persistia na vigência dos governos militares, retornamos ao início dos anos de 1930, quando a hegemonia dos latifundiários cafeicultores cedia espaço para a emergente burguesia industrial e surgia, no Brasil, uma nova configuração capitalista pautada no modelo liberal industrializante que influenciou sobremaneira a educação evidenciando-se nas políticas públicas a necessidade de formação e qualificação de mão de obra. A Constituição de 1934, que pouco durou, foi “a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158)” (VIEIRA, 2007: 296). São destaques do texto constitucional, entre outros, as normas do Plano Nacional de Educação, a proibição do voto aos analfabetos e a atribuição às empresas com mais de cinquenta empregados de responsabilidade na oferta de ensino primário gratuito (art. 139). É nesse contexto que “a problemática da Educação de Jovens e Adultos ganha expressão neste período”.

A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação *ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo, inclusive, aos adultos* (art. 150). Não obstante, se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a inauguração, em meados da década de 40, de uma política oficial de educação para jovens e adultos, trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo (VENTURA, 2001: 48-49).

Pode-se dizer que esta foi uma década fértil para a educação: vários estados implantaram suas reformas educacionais (Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), criou-se o Ministério da Educação e Saúde (1930) e, sob a influência do escolanovismo, um grupo de educadores publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que se tornou um “marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre ideias e reformas propostas em momentos posteriores” (VIEIRA, 2007: 296).

As bases para o reconhecimento da educação de jovens e adultos foram estabelecidas pela Constituição de 1934, contudo, somente no final da década de 1940, firmou-se como um problema de política nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 110). Os estudos e pesquisas do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1938, foram importantes para se pensar tal problemática quando da instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942.

Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e Adultos. Em 1945 o Fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO: 111).

Nos anos 40 e 50 reforçam-se as iniciativas em favor da educação dos adultos. A pressão também vinha de fora do país. A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, criada após o final da Segunda Guerra (1945), “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como *atrasadas*” (HADDAD; DI PIERRO: 111). Nessa época, além do Fundo Nacional de Ensino Primário, foram criados o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, em 1947; a Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Celso Beisiegel (1997, apud DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001: 59) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 – capitaneada por Lourenço Filho – como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto. (...) Beisiegel chama atenção ainda para o papel indutor que a União então assumiu, provocando a iniciativa das unidades federadas por meio da regulamentação da distribuição de fundos públicos contemplando percentuais destinados à estruturação de serviços de educação primária para os jovens e adultos. Essa orientação política viabilizou a criação e permanência do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino (DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001: 59).

Vale ressaltar que as campanhas, como o próprio nome denuncia, não tinham o caráter duradouro por não estarem incluídas em nenhuma política pública¹⁵. Essas, muitas vezes incentivadas pela UNESCO, estavam inseridas em programas nacionais de educação de adultos, vinculados, em alguns aspectos, “a propostas de combate ao comunismo” (VENTURA, 2001: 49).

¹⁵ Considerando o “Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monolítico permanente – que possibilitam a ação do governo”, compreendem-se “políticas públicas como o Estado em ação; é o estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, Eloísa de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, Ano XXI, n. 55, Nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccdes/v21n55/5539.pdf> < Acesso em 28/12/2010>

O ambiente político dessa década de 1940, com a derrocada da ditadura Vargas, parecia favorecer, com as iniciativas governamentais, à classe trabalhadora. Havia um “clima de paz e democracia que se respirava ao término da Segunda Grande Guerra, viabilizado pelo amplo arco de aliança antifascista” que favoreceu o ressurgimento de partidos políticos extintos por Vargas e a consequente reordenação política a qual era consubstanciada por diversos matizes ideológicos (SAVIANI, 2008: 277). No entanto, com a alteração da conjuntura internacional devido à Guerra Fria, houve, no Brasil, repercussões desfavoráveis aos militantes das ideias socialistas e comunistas impedindo as manifestações em prol de uma sociedade sem desigualdades e gerando o controle absoluto dos sindicatos operários.

Imediatamente, o reflexo da Guerra Fria se faz sentir no Brasil. Os comunistas que participaram da Assembléia Constituinte para a elaboração da Constituição de 1946, em 1947, são afastados de suas funções parlamentares e o Partido é posto na clandestinidade. (BUFFA; NOSELLA, 2001: 114)

Na educação, aqueles educadores que defendiam a escola pública e comungavam com o comunismo foram igualmente perseguidos. Isso aconteceu com Anísio Teixeira “quando recrudescer o conflito escola particular *versus* escola pública nos anos finais da década de 1950” (BUFFA; NOSELLA: 280-281). O debate educacional desse período centrava-se na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases e, segundo Buffa & Nosella (2001:114), não ficou imune às reações anticomunistas, apesar da “apologia à democracia e à liberdade”. Esse projeto de lei esteve imerso a um longo período entre a sua elaboração e a sua promulgação enquanto Lei. Começou a ser gestado, no Governo Dutra, para atender ao dispositivo constitucional que determinava à União a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, inciso XV, alínea d). O então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, designou uma Comissão composta pelos principais educadores do país, sob a presidência de Lourenço Filho, para elaborar o anteprojeto da LDB. Em outubro de 1948, o ministro Clemente Mariani encaminhou ao presidente Dutra o projeto, recebido da Comissão, mas o líder do Governo na Câmara e ex-ministro de Vargas, Gustavo Capanema, entendeu o projeto, que tinha em si pautada uma tendência descentralizadora da educação, como infeliz e sem intenções pedagógicas, além de ser uma “revolução contra Vargas”. Tal avaliação promoveu o arquivamento do Projeto, reconstituído dois anos mais tarde, voltando ao plenário da Câmara somente em 1957 (SAVIANI, 2008: 283-284).

Sob o N° 2.222/57, o referido Projeto, que havia sido reconstruído por Carlos Lacerda¹⁶, entre 1958 e 1960, tramita várias vezes na Câmara, sempre recebendo emendas, para, finalmente, em 22 de janeiro de 1960, ser aprovado pela Câmara e, em agosto de 1961 ser aprovado pelo Senado como Lei N° 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Nesta há o reconhecimento da educação como direito de todos e, em seu Título VI, capítulo II, art. 27, tratando do ensino primário, aparece uma referência à oportunidade de estudos àqueles que estavam fora do tempo próprio:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, CNE/CEB 11/2000: 18).

Por esta LDB ficaram estabelecidos, no art. 99, os exames de madureza, sem observância de regime escolar, para obtenção dos certificados de conclusão de curso ginásial e de curso colegial, aos maiores de 16 e 19 anos, respectivamente. A realização desses exames, que antes era só de competência dos estabelecimentos oficiais, passa também, com a autorização dos Conselhos e Secretarias para as escolas privadas (BRASIL, CNE/CEB 11/2000: 18).

Justamente no início da década de 1960 serão profícuos os “movimentos sócio-educacionais fora do espaço do Congresso e da própria instituição escolar, como por exemplo, o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), que visavam promover a alfabetização de adultos e, ainda, como objetivo político, favorecer a estes e à população em geral, a conscientização para participarem ativamente “na vida política do país” (BUFFA; NOSELLA, 2001: 117-118). Ao mesmo tempo que se buscava essa conscientização política do povo, os governos precisavam do seu voto que, aliás, só era permitido aos alfabetizados. Essa era, como afirma Saviani (2008: 316), mais uma razão para o surgimento das Campanhas¹⁷ ministeriais, no período entre 1940 até 1963. De acordo Ventura (2001: 50), “chama a atenção que o comprovado fracasso de inúmeros programas de massa em todo o mundo não tenha impedido o Brasil de investir em experiências do gênero durante muito tempo”.

¹⁶ Para maiores esclarecimentos sobre as transformações ocorridas no projeto original da LDB, ler Saviani, 1997, p. 11 – 21.

¹⁷ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962-1963) (SAVIANI, 2008:316).

A influência do educador Paulo Freire nos movimentos de alfabetização de adultos, com sua atuação direta, deu-se intensamente até o Golpe Militar de 1964. Após esse episódio, o educador foi exilado e chegou ao fim, conforme Buffa & Nosella (2001: 139), “os ricos movimentos de educação popular dos anos 60”.

O governo militar restringiu as ações dos movimentos sociais ao mesmo tempo em que estiveram opostos o processo de desenvolvimento industrial e demográfico e os processos de democratização dos bens sociais (BRASIL, CNE/CEB 11, 2000: 19).

O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo acesso era importante a expansão da rede física de educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle (BRASIL, CNE/CEB 11, 2000: 19).

A ditadura militar, em vigor por vinte e um anos (1964 a 1985) no Brasil, empreendeu uma série de medidas no âmbito político, econômico e social no sentido de dar sustentação ao seu ideal afinado com o bloco hegemônico capitalista. Do ponto de vista político, os militares, segundo Ferreira Jr. & Bittar (2008: 335), almejavam o estabelecimento de “uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica”. Sob esse viés serão estabelecidas as políticas para todos os setores do governo.

Desse modo, podemos afirmar que foi depois de 1964, com a implantação da ditadura militar, que a tecnocracia começou a tomar vulto no âmbito do Estado brasileiro. Ou seja, o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais (FERREIRA JR.; BITTAR: 344).

No plano econômico, o governo militar manteve a base estabelecida pelos governos anteriores, contudo pautou-se pela falta de liberdade e também pelo “caráter tecnocrático” (FERREIRA JR.; BITTAR: 338). Nos dez primeiros anos do regime militar presenciou-se o “milagre econômico” que só foi possível às custas de rígidas medidas¹⁸, afetando a classe trabalhadora, as quais incidiam no arrocho salarial, perda de estabilidade no emprego, entre outras.

¹⁸ Para melhor entendimento do modelo econômico da ditadura militar, ver FERREIRA & BITTAR. *Educação e ideologia na ditadura militar*, Cad. CEDES, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

No setor da educação, representando aqui o campo social, a tecnocracia atuou incorporando, como visto anteriormente, elementos econômicos - a teoria do capital humano – para instrumentalizar as ações pedagógicas. As reformas educacionais do período (da Universidade, em 1968, e do ensino de 1º e 2º graus, em 1971) deram-se de acordo com os princípios da racionalidade técnica.

O intenso relacionamento entre o Brasil e os EUA, através da entrada das multinacionais e do estabelecimento de acordos para as reformas dos diversos setores, tanto econômicos quanto sociais, visando sempre ao desenvolvimento caracterizou, obviamente, a dependência política do primeiro em relação ao segundo. De acordo Saviani (2008: 367), “a demanda de preparação de mão-de-obra” para as empresas internacionais que se instalavam aqui no Brasil “associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção” do “modelo organizacional” americano para o setor de ensino. Tal modelo absorvido estava pautado na “organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que pode ser sintetizada na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008: 367).

A pedagogia tecnicista, portanto, conforme Saviani (2008: 381), baseando-se na suposta neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, busca uma reordenação do processo educativo de modo que, à semelhança do ocorrido no processo fabril, o torne objetivo e operacional.

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta às demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. (SAVIANI, 2008: 383)

Desta forma, no contexto do tecnicismo pedagógico, caberá à educação, entendida como um subsistema, funcionar eficazmente para promover o equilíbrio do sistema social de que faz parte. A eficácia almejada virá do aporte teórico de diferentes ciências “que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 2008: 383): psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia, informática e cibernética.

Agregando-se a esses valores ideológicos, o governo ditatorial brasileiro procurou colocar em prática o que, assim, era uma demanda da classe dominante, ou seja, formar uma mão de obra que trabalhasse eficientemente, sem desperdícios de tempo e de materiais, aumentando a produção e, conseqüentemente, os lucros. Isso veio, no caso específico da profissionalização do 2º grau, com a Lei 5.92/71, com a qual o governo pretendia “atender a interesses imediatistas de ‘aliviar’ a pressão dos estudantes à entrada do ensino superior, formar técnicos de nível médio para o mercado e, de quebra, atender às reivindicações dos especialistas em educação” (BUFFA; NOSELLA, 2001: 144). Tendo como modelo implícito o ensino técnico industrial, formulou-se o novo ensino médio profissionalizante (CUNHA, 2000: 182). Segundo este autor, a adoção de tal modelo “se deveu ao grande prestígio que as escolas industriais angariaram, especialmente as da rede federal, tanto pela qualidade do ensino profissional nela ministrado, quanto, paradoxalmente, pela função propedêutica que desempenhavam”.

A busca para inserir o país em um novo modelo econômico, baseado no capitalismo associado, gerava elevadas taxas de desigualdade social com alto índice de analfabetismo o que incomodava o governo. Sob a égide da nova Constituição, promulgada em 1967, criou-se uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei Nº 5.379/67, a qual objetivava erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.

(...) o governo militar, envergonhado com o alto índice de analfabetos – eterna chaga nacional -, criou o MOBRAL, a imponente estrutura que, no dizer de Jarbas Passarinho, em cinco anos resolveria o problema do analfabetismo. (...)

A meta era, após uma década, reduzir o índice de analfabetismo de 33% para 5 % ou, no máximo, 10%. No entanto, o recenseamento de 1980 revelou que havia de 26% a 28% de analfabetos. (BUFFA; NOSELLA, 2001: 145)

Recursos não faltaram para o MOBRAL¹⁹, que foi muito bem organizado em seu planejamento, e o governo tratou de “vender” a imagem do Programa junto à sociedade civil. No seu início, o MOBRAL²⁰ dividiu-se em: 1) Programa de Alfabetização; e 2) Programa de Educação Integrada (PEI), “correspondendo a uma versão compactuada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização”. Foi um programa

¹⁹ Segundo Haddad & Di Pierro (2000: 114), havia a “opção voluntária para o MOBRAL de 1% do imposto devido pelas empresas” e a complementação da verba com o percentual de 24% da renda líquida das Loterias.

²⁰ Sobre o MOBRAL, consultar PAIVA, Jane. *MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III*. Rio de Janeiro: Ibrades, Rev. Síntese, n. 23 e 24.

imposto pela ditadura militar, construído sem a participação de educadores e demais segmentos da sociedade. Muito criticado pelo “pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem”, em relação à gestão e ao financiamento, etc., além da dúvida quanto à “confiabilidade dos indicadores produzidos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 115-116), não teve sucesso no seu objetivo inicial, pois, ainda hoje, não se erradicou esse “mal”. Apesar de, no último século, ter havido uma redução considerável nas taxas de analfabetismo, há muito que se fazer neste terceiro milênio.

Como dado positivo, finalmente, na década de 1980, conseguimos reverter o crescimento constante até então verificado no número de analfabetos. Como dado negativo, havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20 (INEP).

Consolidada a democracia, na Nova República, o MOBRAL, “estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 120) foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar, que não teria, como o órgão anterior, autonomia política e pedagógica, restringindo-se a apoiar, com os poucos recursos de que dispunha e com o corpo técnico herdado, iniciativas de governos municipais, estaduais e entidades civis.

Ainda no governo militar (1964-1985), a Lei Nº 5.692/71 trouxe um capítulo específico (IV) tratando do ensino supletivo, cujos fundamentos e características estão melhor desenvolvidos e explicitados em outros dois documentos²¹, destinado a adultos e adolescentes para suprir a escolarização que não tinha sido concluída em idade própria.

Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, CNE/CEB 11/2000: 19).

Naquele período, o supletivo, na visão dos autores dos documentos, conforme Haddad; Di Pierro (2000: 117), “propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um

²¹ Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 699, de 28/07/1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e “Política para o ensino supletivo”, cujo relator também é Valnir Chagas, documento elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao Ministro da Educação em 20/09/1972 (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 116).

novo modelo de escola”. Para os legisladores, o supletivo vinha para reorganizar o antigo madureza, ampliar a oferta de mão de obra e atualizar o conhecimento. Para tanto, foi organizado em quatro funções: Suplência, Aprendizagem, Suprimento e Qualificação.

A Suplência tinha como objetivo “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenha seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenha seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se da educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 117).

Deste modo, o Ensino Supletivo apresentou-se “como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização” operada no país naquele momento (HADDAD; DI PIERRO: 117). De acordo com a proposta, tal ensino caracterizava-se pela universalidade uma vez que não se destinava a uma determinada classe, como nos movimentos populares, mas a todos indistintamente que dele precisassem para prosseguir os seus estudos. O próprio General Médici, em mensagem enviada ao Congresso por ocasião do encaminhamento da Lei, em 20 de junho de 1971, justificou que as reformas seriam uma abertura “para que possa qualquer povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 118)

Sob essa ótica, percebe-se uma diferenciação de julgamento perante o ser humano. O fator “genético” aparece como determinante para o sucesso ou fracasso na escala social. Na fala do General está implícito que o governo estaria “fazendo a sua parte” oferecendo, de modo igualitário, a oportunidade educacional a todos os brasileiros; aqueles que não ascendessem socialmente tinham em si a responsabilidade.

No campo organizacional, o governo militar tratou de criar, em 1973, o Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) que funcionou até 1979, quando se transformou em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU), subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). Os programas federais constituídos para o supletivo passaram a contar com os Centros de Ensino Supletivo nos quais usavam-se módulos didáticos específicos para esse fim e ainda com a intensa difusão do ensino a distância por meio do rádio e televisão. A maior expansão, no entanto, deu-se no âmbito estadual por força da recomendação legal de que a

regulamentação do Ensino Supletivo ficava a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. Não cabe, neste trabalho, analisar a eficiência desse programa Supletivo, todavia, em linhas gerais, pode-se dizer que, conforme Siqueira, Freitas & Haddad (1988, apud DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001: 63) à época da promulgação da Constituição de 1988:

I - O ensino supletivo já havia se implantado efetivamente em todo território nacional, embora de modo heterogêneo;

II – Havia insuficiência de cobertura face à demanda existente, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica;

III – Predominavam, nesse segmento de ensino, as modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de financiamento.

A medida básica, porém, da Lei 5.692/71 era o fim dos cursos clássicos que só preparavam para os vestibulares. Era necessário, para o governo, conter a procura por vagas nos cursos superiores, especialmente os das universidades públicas que não teriam aumentado o seu orçamento (CUNHA, s.d: 48). As principais medidas inovadoras dessa Lei foram as seguintes:

- a) Extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, correspondendo à faixa etária de 7 a 14 anos. Os antigos ensino primário e médio, 1º ciclo, seriam fundidos, compondo o chamado ensino fundamental ou de 1º grau. O ensino de 2º grau, correspondendo ao antigo ensino médio, 2º ciclo, continuaria com três anos de duração (ou quatro, havendo estágio).
- b) A escolaridade obrigatória seria inferior a oito anos quando houvesse falta de recursos e/ou necessidade dos alunos ingressarem mais cedo no mercado de trabalho – era “terminalidade real”.
- c) O ensino de 1º grau, nas quatro primeiras séries, teria seu currículo composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral: nas quatro últimas, o número de disciplinas vocacionais, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, seria tanto maior quanto elevada a série, generalizando-se os modelos dos ginásios orientados para o trabalho. O ensino de 2º grau seria compulsoriamente profissional, não se admitindo ramos paralelos, mas, sim, cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum.
- d) A nova concepção do ensino supletivo abrangia tanto a *suplência* de escolarização regular para os que não a concluíram em idade própria, quanto o *suprimento* de conhecimentos, técnicas e habilidades para os que seguiram o ensino regular no todo ou em parte. (CUNHA, s.d.: 46)

A Lei 5.692/71 não foi bem recebida pelos estudantes, os maiores interessados no processo educacional. A reação²² veio diante o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau, considerado um recurso autoritário, portanto, antidemocrático. Também protestavam, conforme Cunha (2000: 197), contra a diminuição da carga horária das disciplinas preparatórias para o vestibular e contra a cobrança de taxas cada vez mais caras nas escolas públicas²³. Considerada utópica, por Buffa & Nosella (2001: 143) “ao pretender eliminar na escola as diferenças sociais que o monopólio acentuava, e ao pretender dar ao aluno uma determinada profissão, coisa que o capital, já naquele momento, não pedia à escola”, essa Lei fracassou, por diversas razões, apontadas por Cury, Salgado & Azzi (1982) apud Cunha (2000: 195):

- a) a profissionalização se restringiu, praticamente, às escolas públicas e privadas que já eram profissionalizantes antes da promulgação da lei;
- b) as redes estaduais ainda possuíam escolas com ensino exclusivamente propedêutico;
- c) a preferência era pela implantação de habilitações de baixo custo, geralmente ligadas às atividades terciárias (sobretudo magistério, contabilidade e secretariado), sem qualquer consonância com as necessidades do mercado de trabalho ou com as aptidões manifestas pelos alunos;
- d) a oferta de habilitação profissional pela escola de 2º grau não diminuiu a demanda de candidatos aos concursos vestibulares;
- e) o crescimento do ensino de 2º grau vem ocorrendo mais acentuadamente nos cursos que privilegiam a formação geral;
- f) a maioria dos alunos do ensino de 2º grau não tem interesse em adquirir uma profissão, sendo que a grande motivação é a continuidade dos estudos em grau superior;
- g) a maioria dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes não exerce atividades de cursos técnicos de nível médio.

Além desses motivos para a precariedade do ensino profissionalizante regido pela Lei 5.692/71, estavam a falta de empregos²⁴, falta de recursos humanos e materiais e o arrocho econômico desencadeado pelo ocaso do “milagre econômico” brasileiro, este último reforçado pela crise externa mundial. Segundo Ventura (2001: 25), “a chamada crise da década de 1970 demarca o colapso do modelo de desenvolvimento que serviu de resposta à Grande

²² As reações se manifestavam por meio do desinteresse pelo estudo, das charges nos jornais estudantes e até mesmo nas festas de formatura, em que tais problemas eram abordados. (CUNHA, 2000: 197)

²³ Alguns administradores escolares passaram a cobrar uma taxa compulsória para a caixa escolar. Como o 2º grau não estava previsto na Constituição Federal, nem nas estaduais, como gratuito, a medida parecia legítima. (idem: 195)

²⁴ Segundo Cunha (s.d.: 49), “os engenheiros estavam ocupando o lugar dos técnicos não porque faltavam técnicos qualificados, mas porque faltavam empregos para engenheiros, e estes venciam aqueles na competição pelos cargos de nível médio.”

Depressão de 1929: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista”. O que se manifestou em forma de crise foi, portanto, “o mecanismo de superar a depressão dos anos 30”.

A problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 30 manifestava-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho. Mais de meio século depois a mesma questão volta à baila, porém com uma materialidade bem diversa. [...] A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 1995: 60-62, apud VENTURA, 2001: 25)

Os problemas de ordem econômica que se intensificavam, a partir de 1973, com o progressivo aumento da inflação; a duplicação, em dois anos, da dívida externa ameaçavam o chamado “milagre econômico” e demonstravam “a inviabilidade de continuação do modelo econômico” (CUNHA, 2000: 200). A esses problemas juntavam-se outros de ordem social, como: graves epidemias em decorrência das precárias condições de vida da classe trabalhadora que forçaram a exigência de um novo plano econômico por parte do empresariado. O presidente Gal. Ernesto Geisel, temendo “a possibilidade de ressurgimento de correntes militares de orientação nacionalista e anticapitalista”, toma medidas preventivas incorporando novos parceiros ao pacto político dominante (empresários nacionais, grupos sociais da classe média e da Igreja Católica e dos intelectuais) (CUNHA, 2000: 200). Como a política da educação profissional de 2º grau, implementada pela Lei N. 5.692/71, era fonte de tensões devido à falta de recursos financeiros e humanos, à estrutura física incipiente das escolas para atender a Lei, à insistência das escolas particulares em preparar os filhos da pequena burguesia para o vestibular, etc., o governo Geisel deu encaminhamentos para a sua “renovação”.

Mediante os fatos, procedeu-se, com o Parecer n. 76/75, do Conselho Federal de Educação, à “flexibilização” da Lei N. 5.692/71. Para Cunha (2000: 202), “a inovação de maior relevo do parecer foi a própria definição de ensino profissionalizante”, que

deixou de ser entendida como a “transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível e muito menos de atividades”. Pretendia, agora, “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”. Assim, em vez de

educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica, “que teria o caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente em nível de segundo grau”, através de uma habilitação básica, entendida como “o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego” (CUNHA, 2000: 202).

Para além dos fatores mencionados que demonstraram a ineficiência da Lei Nº 5.692/71, estava o principal motivo para o seu fracasso: “a contradição entre a proposta legal e as condições concretas do desenvolvimento capitalista no Brasil” (KUENZER, 1992:17). Fundamentado pela contradição entre capital e trabalho, o Brasil, como qualquer sociedade capitalista, se viu impossibilitado de resolver a interna divisão de classe somente pela tentativa de oferecimento de um sistema único de ensino com caráter universal. Aliás, a contradição não aparece só nesse aspecto. Não se pode esquecer que a pretensa igualdade da Lei esbarrava na sua verdadeira intenção desvelada na escolha da pedagogia tecnicista que, na sua essência, já é destinada a preparar adequadamente os indivíduos para ocuparem, na sociedade de classes, os postos de trabalhos destinados à classe dominada.

Com a retomada da democracia e promulgação da Constituição Federal de 1988, os jovens e adultos tiveram ampliado o direito à educação básica em decorrência do “envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres” (DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001: 63).

Em 1990, no Governo Collor, é extinta a Fundação Educar e o MEC desenvolve o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) “com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais” (DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001: 66). Foi um programa meteórico, encerrou-se após um ano em virtude das dificuldades para as comissões controlarem a destinação dos recursos. Nesse governo a educação de adultos não representava um assunto para o qual devesse o Estado destinar maior atenção.

Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-Ministro José Goldenberg e o Consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser

saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (BEISIEGEL, 1997, apud DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO, 2001: 66-67).

Os anos de 1990 ficaram marcados com um importante acontecimento internacional em favor da educação de jovens e adultos. Justamente no seu início, em 1990, ano declarado pela Organização das Nações Unidas - ONU - como Ano Internacional da Alfabetização, ocorre em Jonthien, Tailândia, uma Conferência Mundial²⁵ de onde resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* envolvendo “uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis” (DI PIERRO; JOIA & RIBEIRO: 68). Esse evento influenciará substantivamente as políticas públicas dos países em desenvolvimento, como o Brasil, os quais já estavam se adequando às novas exigências do neoliberalismo internacional.

Pode-se constatar, pelo panorama exposto, que é uma constante, nos governos no Brasil, o fato de se tomarem medidas políticas e econômicas visando à sua inserção no grupo dos países desenvolvidos, relacionadas com as políticas públicas educacionais, sem, contudo, elevar, de fato, a escolaridade da população pobre para tirá-la do fosso que a separa da classe dominante. O fator desenvolvimento pode, sim, influenciar positivamente na elevação da escolaridade e da qualidade de vida dos habitantes de uma região, porém este deve estar voltado não para aumentar as riquezas do capital, como tem sido a prática, reforçando substancialmente a divisão de classes. A Região Sudeste e a Região Sul, por exemplo, as mais desenvolvidas do país, apresentaram, em 2001, o índice de analfabetismo de 7,5 % e 7,1 %, respectivamente. Embora sejam dados bem inferiores de outras regiões, sabe-se da extrema desigualdade social também nessas consideradas mais ricas, onde grande parte dos trabalhadores ainda possuem pouca instrução, são explorados e destituídos de sua condição humana.

Dados do INEP, relativos ao Censo Demográfico e Escolar de 2000, indicam, quanto à taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que a Região Nordeste ainda lidera, negativamente, nesse assunto, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50 % da totalidade do país. Apresenta um índice de 19,5 % na zona urbana e 42,7 % na rural. Quando se associa rendimento domiciliar e analfabetismo, tem-se: até 1 SM: 38,7 %; mais de 1 SM até 3 SM: 29,7 %; mais de 5 SM até 10 SM: 9,0 % ; mais de 10 SM: 3,0 %. Nota-se que quanto maior o analfabetismo, menor a renda salarial.

²⁵ Esta Conferência contou com o patrocínio da UNESCO, do UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial.

Na Bahia, o analfabetismo na zona rural (39,5 %) representa mais que o dobro da zona urbana (15,8 %). Em Vitória da Conquista, município baiano onde se situa o campus do IFBA no qual se localiza o Curso Técnico de Informática / PROEJA analisado, os dados são semelhantes aos da totalidade do Estado: na zona rural, 40,0 % são analfabetos e na zona urbana, 16,7 % (INEP). O que se encontra hoje não só no Nordeste, mas em todo o país, é resultado do descaso com que foram tratadas as classes populares uma vez que as políticas públicas implantadas nunca visavam à igualdade social, procuravam apenas dar um “alento” à miséria e à pobreza.

Como anunciado anteriormente, a exposição sobre a educação de jovens e adultos teve o objetivo de conduzir a um melhor entendimento da educação profissional desse segmento da população. Constata-se que o dualismo na educação brasileira não desaparece em momento algum no decorrer das políticas públicas. Para o grande contingente de trabalhadores pobres, a escolarização sempre esteve à margem daquela destinada à classe dominante. Os programas educacionais, portanto, nunca foram gestados objetivando a efetivação de um sistema único de ensino no qual a todos estaria disponível uma formação cultural, científica e tecnológica, pautada na educação emancipadora, ou seja, na perspectiva da escola unitária.

Esse tipo de escola que sempre existiu no Brasil, caracterizada pela dualidade do seu ensino, também presente, na primeira metade do século XX, na Itália, fora objeto de análise e crítica de Gramsci para o qual, segundo Manacorda (2008: 192), “a escola tradicional era oligárquica não pelo seu método de ensino, nem pela sua tendência a formar homens superiores, mas porque estava reservada apenas a uma *élite* de futuros dirigentes, a um determinado estrato social”. A solução para esse sistema é, para Gramsci (2010), indicada por meio da escola unitária, intelectual e manual:

Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar o tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2010: 49)

Vê-se que o caminho apontado por Gramsci nunca foi trilhado pelos homens que dirigiram o Brasil. A classe dirigente, nos vários tipos de governos, nunca pensou a escola como unitária, no sentido gramsciano, como um lugar dessa preparação pré-profissional e de formação cultural para todos, dando-lhes, igualmente, condições de se tornarem dirigentes ou de controlarem quem dirige. Tomando por base o que sempre aconteceu no Brasil, nas

reformas da educação profissional, desde o advento da República até os dias atuais, somos levados a concordar com o autor, quando diz que

“a multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc.” (GRAMSCI, 2010: 49).

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990

Veremos, neste capítulo, que a educação brasileira, na década de 1990, sofrerá as consequências do “ajuste” econômico imposto pelos organismos financeiros internacionais. Em meio à crise econômica e altos índices de desemprego, acontece a promulgação da LDB/96 e o retorno oficial da dualidade no ensino com a publicação do Decreto N. 2.208/97. Apesar de instituída, em caráter amplo, a redemocratização no país, dando-se destaque às mudanças no setor educacional com o advento da Nova Lei de Diretrizes e Bases, os anos de 1990 não presenciam a universalização do ensino e continuam a existir as distorções idade/série dos estudantes levando à formação de ampla clientela de jovens e adultos para os cursos de suplência.

2.1 O ENSINO PROFISSIONAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

O artigo 205 da seção I, da Educação, capítulo III da Constituição de 1988, traz inscrita a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Em outro artigo, a educação passa a ser vista como um valor social, como “um instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania” (art. 2º, PLC nº 1.258-C, aprovado na Câmara dos Deputados), sendo atribuição, segundo Pino (2007: 25-26), da educação em geral e da escola em particular “o processo de formação cidadã, considerando a formação para o trabalho como uma das suas dimensões (...)”. Vista desta maneira, a educação se distanciaria das políticas compensatórias que sempre lhe deram sustentação no Brasil.

Considerando o contexto em que foi aprovada a “Constituição Cidadã” - processo de abertura política, de democratização do Estado e de reorganização da sociedade -, poderíamos ter visto e sentido, logo após a sua promulgação, o início de novas políticas educacionais que fizessem jus ao novo modelo de Estado. Infelizmente nada aconteceu. O Governo Sarney representava “o velho travestido de novo”, ou seja, o cenário, aparentemente, era novo, mas os atores eram, em boa parte, os mesmos aliados dos militares. Assim como na área econômica,

os anos 80 foram considerados por analistas de políticas públicas como a década perdida, e o MEC, rotineiramente, continuou como um espaço social onde os arranjos clientelistas de atores políticos “pré-ideológicos” prevaleceram além das ações partidárias “ideológicas” (PINO, 2007: 26).

Economicamente, o Brasil, na época da promulgação da Constituição de 1988, passava por um momento, segundo Antunes (2008: 124), de recuperação parcial da economia e de ampliação “das inovações tecnológicas, por meio da introdução da automação industrial de base microeletrônica nos setores metal-mecânico, automobilístico, petroquímico, siderúrgico, bancário, etc.”. Para este autor, nos anos 1990 houve uma intensificação no processo de reestruturação produtiva do capital pela implementação de modelos externos da “acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, do sistema *just-in-time*, *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de terceirização da força de trabalho e da transferência de plantas e unidades produtivas”.

Essas novas posturas para impulsionar o capital afetariam, mais uma vez, a classe trabalhadora que buscava na escola a qualificação desejada pelo mercado. A escola continuava, como sempre, desempenhando o seu duplo papel: de “redentora” dos excluídos, oferecendo-lhes uma qualificação que, supostamente os conduziria a uma ascensão social; e de “aliada” do sistema capitalista, formando a mão de obra cada vez mais competente para aumentar-lhe os lucros e conservando a divisão de classes.

As inovadoras ideias para a reestruturação do mercado produtivo dos anos de 1990 acabam pondo em destaque a educação, para mais uma vez atribuir-lhe um valor econômico.

A educação passa a ser central porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento mundial. Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualificação e competências disponíveis para o mundo do trabalho e à qualidade da educação, em todos os níveis, particularmente na educação básica (PINO, 2007: 26)

Os rumos políticos e sociais do país, após a Constituição de 1988 ser promulgada, estavam se redefinindo e o setor da educação mostrava a necessidade de se construir, de forma democrática, uma Lei de Diretrizes e Bases que se adequasse às necessidades do país e aos preceitos da Carta Magna. Um grupo de educadores, liderados pelo Professor Dermeval Saviani, foi convidado para elaborar o antiprojeto que subsidiasse a elaboração da almejada Lei. Segundo Oliveira (2003: 41), o próprio Saviani e sua equipe tinham consciência da dificuldade de a sua proposta para a LDB ser aprovada, em virtude da especificidade das

forças políticas que compunham o governo de Fernando Henrique Cardoso. Mesmo assim, aquele educador salientou a importância de, pela primeira vez, ter sido convocada a comunidade para participar de um projeto de reforma educacional ²⁶.

No referido texto, Saviani propunha várias modificações na educação nacional, tendo como “pano de fundo” uma concepção de educação baseada na tradição crítica e dialética. No âmbito referente ao ensino médio (...), a meta era avançar na direção do ensino politécnico, proposto por Marx e Engels e renovado por Gramsci e outros teóricos (OLIVEIRA, 2003: 41).

Realmente, o texto para a LDB, construído por educadores e pesquisadores brasileiros, a exemplo de Saviani e colaboradores, quando foram consultados vários setores da sociedade, foi rejeitado, mesmo após ter recebido inúmeras emendas e versões, chegando-se ao “Substitutivo Jorge Hage”. Em seu lugar, aprovou-se a “Proposta Substitutiva”, apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, afinada com a política neoliberal do Presidente Fernando H. Cardoso, sob a LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/96, ao mesmo tempo que representou um avanço no momento da sua promulgação, manteve ainda alguns vínculos com o passado. Pode ser considerado como avanço o fato de ter estabelecido, como afirma Saviani (2005: 37), uma “unificação legal” ao substituir as três leis que regulavam os aspectos que regulavam a educação, a saber: Leis Nº 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71.

No que tange à manutenção de características passadas, este autor, referindo-se à sua organização, avalia que permaneceu, “no fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por ensino fundamental e médio”. Além disso, Saviani (2005: 38), denuncia que “a política educacional brasileira continuou marcada pelo dualismo” já abordado anteriormente. Esse dualismo, esclarece o autor, pode ser constatado quando: (1) “na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral”; (2) “se advoga no ensino superior os centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado com a pesquisa, em contraste com as instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa”; (3) o ensino fundamental público se torna “aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração” em contraste

²⁶ “Importa considerar que, diferentemente da tradição brasileira, em que as reformas educacionais resultam de projetos, invariavelmente de iniciativa do Poder executivo, neste caso, a iniciativa se deu no âmbito do legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional” (SAVIANI, 1997: 57, apud OLIVEIRA, 2003: 42)

com as “escolas destinadas às elites” que têm os seus professores “formados nos cursos de longa duração”.

Um outro ponto crítico da LDB/96 está, de acordo com Severino (2007: 62), na transposição, *ipsis litteris*, do texto constitucional para a referida Lei, dos princípios e fins da educação. O autor sinaliza que o legislador, ao deixar de “ampliar as conceituações feitas, especificando melhor a significação desses princípios” expurgou “algumas definições mais avançadas em termos ideológicos, no sentido de que, (...) , expressavam conquistas mais universais”. Estes princípios aparecem agrupados por Severino nas seguintes categorias:

1. Condições de garantia da universalidade do ensino escolar: incisos I (igualdade de condições de acesso e permanência na escola); IV (gratuidade do ensino público).
2. Princípio da expressão da liberdade: incisos II (liberdade de pensamento e de sua expressão); III (pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas); IV (respeito à liberdade e à tolerância); V (espaço para a livre iniciativa na oferta do ensino).
3. Princípios relacionados ao conteúdo do ensino: incisos IX (garantia de padrão de qualidade); X (valorização da experiência humana).
4. Princípios relacionados ao mundo sociocultural: inciso XI (vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais).
5. Princípio de democratização do poder: inciso VIII (gestão democrática do ensino público). (SEVERINO, 2007: 64).

O problema gerado pela fragmentação do texto constitucional, expressando, por sua vez, conquistas universais é, para Severino (2007: 64), a falta de garantia para implementarem-se os princípios na sua totalidade. Isso, ainda, tem o agravante de não possibilitar a reversão das “tendências consolidadas da orientação neoliberal, que domina não só o texto e o espírito da lei, mas todo o contexto da história sociopolítica brasileira do momento”.

Segundo Lucena, França & Palafox (2009: 155), no neoliberalismo, a educação ocupa uma função estratégica para o cumprimento de, basicamente, três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica como um imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários.
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de modo semelhante ao mercado, mas é contraditório, porque, enquanto no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Na realidade, a escola vem cumprindo, em maior ou em menor escala, tais objetivos muito antes do neoliberalismo. Com este, só se intensificou a antiga relação de interdependência entre a classe dominante e o setor educacional. Para que se efetivem os objetivos acima, utiliza-se de estratégias, disseminando certas ideias sobre “vocacionalização, isto é, profissionalização situada no interior de uma formação geral”, (...) valorização das “técnicas de organização”, do “raciocínio de dimensão estratégica” e da “capacidade de trabalho cooperativo” (objetivo 1); e práticas como “construção da realidade simbólica” (objetivo 2) Essa tarefa de difundir a ideologia oficial não se restringe só à escola, como explicam os autores, pois a realidade simbólica é também formatada pelos meios de comunicação, mas, nos dois casos, não tem sido muito fácil nas últimas décadas. Nas universidades e escolas tem-se sentido, ao lado da ideologia dominante, “o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas” (LUCENA; FRANÇA & PALAFOX, 2009: 155).

A partir da década de 90 se intensifica a influência dos organismos internacionais²⁷ e nacionais²⁸ na educação brasileira sendo percebida nas reformas implantadas, sobretudo na área profissional. Os campos político, social e ideológico no Brasil se forjavam sob a ótica dos discursos “globalizados” de que era necessário formar “um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo no cenário da produção flexível” (OLIVEIRA, 2003: 43).

Segundo o discurso oficial e empresarial, as habilidades indispensáveis ao trabalhador, no “chão de fábrica”, são: capacidade de comunicação, viabilizada por meio do domínio de códigos e linguagens, contemplando, além da língua portuguesa, língua estrangeira e semiótica; autonomia moral, traduzida na capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento crítico e ético; e, finalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua dimensão mais ampla, que envolve responsabilidade, crítica e criatividade (OLIVEIRA, 2003: 43).

O que se questiona não é o teor desse pensamento, e sim a sua “utopia” se for considerado que essa formação nunca foi disponibilizada de maneira universal a todos, os futuros trabalhadores de “chão de fábrica” e, também, os futuros trabalhadores de setores

²⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão econômica para a América Latina (CEPAL).

²⁸ Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Instituto de Educação Liberal (IEL), Instituto Herbart Levy (IHL).

administrativos ou, ainda, àqueles que optarem por exercer profissões liberais. Com esse tipo de formação, ter-se-ia um tabalhador dotado, tanto dos conhecimentos da velha escola humanística, como dirá Gramsci, como dos conhecimentos técnico-científicos os quais lhe permitiriam “tornar-se um dirigente” ou “controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2010: 40).

A reforma a que se propôs o governo FHC, após a promulgação da LDB/96, tomou rumos bem diferentes daquele propugnado por Gramsci, para a Itália, no início do século XX, baseando-se nos textos de Marx. A reforma precisaria acontecer, então “foram feitos empréstimos vultosos ao Banco Mundial, antigo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”. Este banco se constituiu, até a década de 1980, como a principal agência de assessoria técnica na área educacional de países em desenvolvimento, como o Brasil. A partir dos anos de 1990, teve aumentada sua abrangência, participando efetivamente das políticas públicas em educação. No Brasil isso foi amplamente perceptível, pois, seguindo-se as suas orientações nos chamados “pacotes educacionais”²⁹, fica vinculada de vez a economia à educação por meio do uso da lógica custo-benefício (OLIVEIRA, 2003: 45).

Para o ensino profissional nos anos de 1990, a interferência desse Banco foi decisiva para o que Oliveira (2003)³⁰ chamou de “desmantelamento dos Cefets”, uma vez que a recomendação expressa em seus documentos era da necessidade de “enxugamento” da rede e de novas posturas do Estado em relação a esse tipo de ensino:

(...) Fim da expansão do número de escolas técnicas federais; promoção das relações contratuais das escolas com instituições estaduais e do setor privado local, para, desse modo, diminuir a dependência financeira em relação ao governo federal (BID 1997d, 6) (OLIVEIRA, 2003: 46).

O Estado administrador, provedor e benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas públicas de longo prazo. (BID, 1995, p. 90) (OLIVEIRA, 2003: 46).

²⁹ Nos “pacotes educacionais” estava condicionado o “apoio” financeiro do Banco Mundial ao cumprimento irrestrito dos mesmos, como: alocação de recursos públicos, essencialmente para o ensino fundamental, transferência para a iniciativa privada de subsídios educacionais; incentivo à concorrência entre as instituições para a obtenção de recursos públicos; aumento do tempo de dedicação dos professores no trabalho docente sem acréscimo salarial; priorização dos livros didáticos e dos recursos tecnológicos, em detrimento da capacitação e remuneração dos professores. (OLIVEIRA, 2003: 45-46)

³⁰ Em sua pesquisa de pós-doutoramento, pela Faculdade de Educação da Unicamp, a autora analisou a Reforma da Educação Profissional, no governo Fernando Henrique Cardoso, instituída inicialmente pelo PL nº 1.602/96 e depois pelo Decreto nº 2.208/97. Apesar de, na pesquisa, o lócus ter sido o então Cefet-MG, a autora enfatiza que as repercussões negativas de tal Reforma foram sentidas em toda Rede das Escolas Técnicas Federais.

As escolas da rede federal de ensino profissionalizante gozavam de um *status*, adquirido desde a década de 1970, que as diferenciava das demais redes de ensino (municipal e estadual) pela qualidade do ensino que oferecia, tanto na área de cultura geral quanto na área tecnológica. Em virtude disso, nos vestibulares que realizavam, passou a ser grande a disputa por vagas em seus diversos cursos. Pode-se afirmar que os egressos terminavam os cursos técnicos com uma boa formação que lhes permitiam seguir uma carreira de nível técnico ou ingressar em um curso superior. O reconhecimento por esse ensino público é expresso por Saviani (1997: 216) quando avalia as medidas do Governo Federal, na década de 1990, para a reforma da educação profissional:

(...) esse projeto (PL 1.603/96) traz como consequência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo país.

Era uma formação que, por um lado, se aproximava daquela pensada por Marx para todos os jovens, uma formação que unisse os conhecimentos historicamente produzidos e adquiridos pela classe burguesa, nas áreas das artes e ciências em geral, aos conhecimentos técnicos e científicos necessários ao desenvolvimento do trabalho nas indústrias. Mas, por outro, se distanciava quando: (1) o acesso a estas escolas não era universal; (2) continuava a existir um fosso que separava as “boas” escolas (as da rede federal e as particulares), das escolas com ensino “sofrível” (as escolas dos outros sistemas de ensino).

Mesmo com uma boa avaliação do ensino, o governo não tardou em atender às exigências do organismo financeiro internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Reforma do Ensino Profissional aconteceu logo após a aprovação da LDB/96, dentro do “pacote de medidas” do Governo Federal dirigido ao ensino técnico o qual mantinha uma grande relação com a Reforma do Ensino Médio. Segundo Oliveira (2003: 48), esse Banco “orientou”, em documento, que seria necessário tomar as seguintes medidas:

separação administrativa e curricular dos conteúdos profissionais dos vinculados ao ensino médio; priorização, nesse tipo de ensino, das destrezas cognitivas e das competências básicas referentes às áreas do conhecimento acadêmico; institucionalização de uma educação profissional moderna, vinculado ao mercado de trabalho e que motive o ingresso do aluno no ensino profissional pós-médio; melhoria das habilidades e dos

conhecimentos que levam ao desenvolvimento do setor produtivo; oferta dessa modalidade de ensino em três níveis: básico (independente de escolaridade prévia); técnico (que pode ser cursado de forma concomitante ou complementar ao ensino médio) e educação tecnológica (que se constitui como a educação profissional em nível superior).

A autora relata que, naquele momento, pós aprovação da LDB/96, as comunidades dos Cefets e das Escolas Técnicas Federais viviam um clima de expectativa favorável aos novos rumos das instituições. A Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação – SEMTEC - havia proposto a construção coletiva de um projeto político pedagógico para as instituições da rede federal de ensino profissional. Para tal, contou-se, em determinado momento, com a participação de uma “missão francesa” para subsidiar os trabalhos, no entanto, o então diretor da SEMTEC, Rui Berger, acabou descartando a contribuição francesa sob a alegação de que a proposta não favorecia “a maleabilidade necessária às atuais demandas do setor produtivo”³¹. Não bastasse isso, a comunidade cefetiana e das Escolas Técnicas Federais foi surpreendida, no II Congresso Nacional de Educação Tecnológica (CONET), em outubro de 1994, quando a SEMTEC apresentou o projeto político pedagógico da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte como o modelo a ser seguido por aquelas instituições. Tal atitude da SEMTEC desconsiderou todo o trabalho anteriormente desenvolvido por meio de debates coletivos pelos integrantes da rede de ensino profissional revelando que essa Secretaria agia de modo ambíguo, ora concordando com os interesses daquelas comunidades, ora se posicionando efetivamente de acordo às propostas neoliberais do governo FHC (OLIVEIRA: 50-52).

Como o destino do ensino profissional brasileiro, naquele primeiro governo de Fernando Henrique, já estava determinado pelos organismos internacionais, a equipe técnica do Ministério da Educação, representado pela SEMTEC, elaborou o Projeto de Lei nº 1.603/96 que dispunha da organização independente do ensino técnico em relação ao ensino médio³². Vale dizer que, na elaboração desse Projeto de Lei, a assessoria ao Ministério da Educação foi dada, segundo Oliveira (2003: 53), por especialistas da Universidade de Oklahoma, não havendo qualquer participação das comunidades cefetianas e das Escolas

³¹ O real motivo para a rejeição da proposta francesa pode ter sido pelo “fato de essa educação ser estatal e baseada em uma concepção de mundo bastante diferente da que fundamentaria a reforma da Educação Profissional” (OLIVEIRA, 2003: 51, nota nº 26).

³² O Parecer Nº CP 01/96 do CNE aprovou, em 08/10/96, tal Projeto de Lei que, mais tarde, fora substituído pelo Decreto-Lei Nº 2.208/97.

Técnicas Federais nem tampouco dos educadores brasileiros envolvidos em pesquisas nesse ramo de ensino. Resumidamente, tal projeto de lei previa:

- a extinção da integração entre a educação geral e a educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e o retorno ao princípio da concepção taylorista-fordista, que desvincula a concepção de execução, saber intelectual, de saber prático;
- a constituição de uma concepção de educação profissional voltada para o mercado e para o setor produtivo;
- a extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional;
- a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação;
- o fim da equivalência entre o ensino médio e profissional, traduzida na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior;
- a nova estruturação do ensino profissional, que passou a adotar: o sistema modular, o nível básico e uma nova configuração para o ensino técnico: (concomitância interna, externa e pós-médio). (OLIVEIRA, 2003: 55)

A reestruturação da educação profissional no governo de FHC já estava em andamento, com esse projeto de lei, mesmo antes da promulgação da LDB/96. Como o projeto não virou uma lei naquele momento em que também já se discutia a nova LDB, o Governo, depois de esta ser promulgada, reedita-o na forma do Decreto-Lei Nº 2.208/97 o qual será tratado a seguir.

2.2 O DECRETO 2.208/1997 : O RETORNO OFICIAL DA DUALIDADE

Como visto anteriormente, os caminhos percorridos pela educação brasileira, na década de 1990, eram traçados pelos organismos internacionais – especialmente o Banco Mundial – o qual orientava, ideologicamente, o funcionamento do Estado nos moldes do neoliberalismo. Esse fenômeno teve sua base no Consenso de Washington³³ do qual geraram as novas bases da economia dos países da América Latina sob a direção dos Estados Unidos

³³ “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson, no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2008: 427).

(governo R. Reagan) e Inglaterra (governo M. Thatcher). Segundo Saviani (2008: 428), para a América Latina, três foram as orientações do Consenso:

[...] em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto o financeiro como o do trabalho, privatização radical e abertura comercial.

Se, para o mesmo autor, antes, tais orientações precisavam vir de maneira imposta pelas agências financiadoras internacionais, “mediante as chamadas condicionalidades”, depois perdem essa especificidade sendo adotadas livremente pelas “próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos”. Nesse contexto, as escolas públicas são atingidas, atribuindo-se o seu fracasso à “incapacidade de o Estado gerir o bem comum” (SAVIANI, 2008: 428). Também as escolas públicas que gozavam de avaliação positiva da sociedade, pois não eram consideradas fracassadas, no caso, as escolas da rede federal de ensino tecnológico, foram duramente atingidas pelas reformas no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

A LDB/96 dedica à educação profissional, dentro do Título V, o Capítulo III, contendo apenas quatro artigos cujo conteúdo pode ser, assim, resumido: integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Art. 39); articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (Art. 40); aproveitamento de conhecimento adquirido na educação profissional e no trabalho para continuidade de estudos (Art. 41); oferecimento, pelas escolas técnicas e profissionais, além de cursos regulares, especiais abertos à comunidade (Art. 42). Segundo Saviani (1997: 216), “esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”, tampouco qual órgão ou sistema (municipal, estadual ou federal) terá a responsabilidade pela educação profissional. A indefinição expressa, para o autor, pode ter sido gerada porque, naquela época, estava sendo gestada a “lei relativa ao ensino profissional e técnico, cujo projeto, de iniciativa do governo federal,” já tramitava no Congresso Nacional. O projeto a que se refere Saviani é o PL 1.603/96 que, não sendo aprovado, deu lugar ao Decreto N° 2.208/97.

Já sinalizado no capítulo anterior, a edição do Decreto N° 2.208/97, o qual não continha muitas diferenças do PL N° 1.603/96, eliminou a integração dos estudos do nível médio com o ensino técnico. A LDB/96 destina a educação profissional aos alunos

matriculados no ensino médio ou dele egressos, entretanto o Decreto Nº 2.208/97 ignorou a primeira possibilidade e constituiu a educação profissional como um sistema paralelo. Segundo Cunha (s.d.: 55), a articulação do ensino médio com a educação profissional “foi concebida entre dois sistemas distintos”. Com a desarticulação, os cursos profissionalizantes foram enquadrados em três níveis: o básico; o técnico e o tecnológico.

O nível *básico* foi destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia, em cursos³⁴ não sujeitos a regulamentação curricular. [...]

O nível *técnico*³⁵ foi destinado a proporcionar habilitação profissional aos alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos. [...]

O nível *tecnológico*, o mais imprecisamente definido de todos, foi destinado aos egressos do ensino médio ou técnico, em cursos de nível superior na área tecnológica. [...] (CUNHA, s.d.: 56)

A adoção desse modelo de ensino representava uma contradição com a própria LDB/96, a qual permite a articulação da educação profissional com a formação geral (Art.36, § 4º), e reiterou a dualidade instaurada nos anos de 1940 pela Reforma Capanema entre ensino profissional e ensino de formação geral. As Escolas Técnicas Federais e os CEFETS tiveram o prazo de quatro anos, estipulado pela Portaria Nº 646/97³⁶, para cumprirem o que determinava o decreto. Kuenzer (1997, apud OLIVEIRA, 2003: 58) aponta os seguintes pressupostos que, nos anos de 1990, balizaram a reforma do ensino técnico implementada pelo Decreto Nº 2.208/97:

- a) A racionalidade financeira, determinada pela tríade que vem “orientando” as políticas públicas educacionais, principalmente a educação profissional: BID, Banco Mundial e FMI, que prega o acatamento ao princípio da racionalidade financeira como premissa básica para as reformas que vêm sendo empreendidas. Assim, toma-se

³⁴ Segundo Cunha (s.d: 56) esse era o modelo dos cursos já oferecidos pelo SENAI e que as escolas técnicas federais foram forçadas a oferecer. Essa medida leva o autor falar em “senaização” dessas escolas técnicas federais.

³⁵ Os cursos desse nível tinham organização curricular própria, independente do ensino médio, e eram ministrados de forma concomitante ou seqüencial a este. A não ser nas escolas agrotécnicas, ficou terminantemente proibido oferecer um curso técnico integrado com o ensino médio.

³⁶ A Portaria Nº 646/97 recomendava a expansão crescente da matrícula no âmbito do ensino profissional, mediante a oferta dos cursos de nível básico, técnico, tecnológico e de especialização e aperfeiçoamento para disciplinas da parte diversificada do ensino médio referentes à preparação para o trabalho. Determinava, também, que a matrícula para o ensino médio não deveria ultrapassar a 50% das vagas oferecidas em 1997, enquanto que, para o ensino profissional, deveria se promover o aumento de, no mínimo, 50% no período de cinco anos (OLIVEIRA, 2003:60).

por base não a universalização, a igualdade, a gratuidade da educação em todos os níveis, mas o princípio da equidade³⁷, que pressupõe o tratamento diferenciado, tanto dos indivíduos, quanto das demandas do mercado. O Estado, nessa perspectiva, só se compromete com o financiamento do ensino fundamental, procurando conter o acesso aos níveis superiores, notoriamente dos alunos oriundos das classes menos favorecidas. [...]

- b) Ruptura com o princípio da equivalência entre educação geral e profissional. [...]
- c) Educação profissional em substituição à educação geral. Consta que, em vez de proporcionar a todos o acesso à educação básica, disponibiliza-se, para aqueles que não possuem uma escolaridade anterior, o acesso ao nível básico da educação profissional. Cria-se com isso uma falsa expectativa de ingresso no mercado de trabalho que, contudo, se torna difícil, em razão do baixo nível de capacitação obtido.

A reforma em questão atendia à orientação do Banco Mundial que considerava a estrutura do sistema público de educação profissional rígida, muito diferenciada e com pouca interlocução com o setor produtivo; as escolas federais, excessivamente caras, tinham se tornado centro de excelência para as elites; e, ainda, descredenciava o Estado como provedor do custeio do ensino profissional o qual deveria vir de “fontes alternativas, visando à melhoria da relação custo-efetividade” (OLIVEIRA, 2003: 47). Para que se efetivasse tal política de separação entre o ensino profissional e a educação geral, o Governo FHC contou ainda com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP – e do Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROMED.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO NEOLIBERALISMO

Nas décadas de 1980 e 1990 a educação de jovens e adultos trabalhadores ocupou um lugar secundário nas políticas do Ministério da Educação. Segundo Ventura (2001: 89), a pouca preocupação desse Ministério com a escolarização dos jovens e adultos “fez parte de um único projeto, pelo qual se deslocou uma parcela significativa desse tipo de atendimento para o Ministério do Trabalho” juntamente com outros ministérios (Ministério do

³⁷ “A origem do termo ‘equidade’, segundo Benevides, (1998), advém de Aristóteles e tinha como premissa básica: ‘a cada um, suas necessidades’. Na contemporaneidade, esse termo é rearticulado, se aproximando do princípio durkheimiano da meritocracia: ‘a cada um segundo seus méritos e talentos’” (OLIVEIRA, 2003: 58).

Desenvolvimento Agrário, Ministério da Indústria, Comércio e Turismo e o Ministério da Ciência e Tecnologia) das políticas públicas implementadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Torna-se interessante refletir sobre esse segmento de jovens e adultos sem uma escolaridade regular que permaneceram à margem do sistema de ensino oficial. Comentou-se, em capítulo anterior, como a grande massa de analfabetos incomodou o governo militar a ponto de este lhes atribuir a culpa pelo atraso do país. Paralelo ao expressivo índice de analfabetismo, também foi uma constante no país a interrupção do percurso escolar, por parte das crianças e jovens, gerando um déficit educacional sem precedentes e formando uma clientela que, mais tarde, procuraria os cursos supletivos na tentativa de suprir o “vácuo” na escolarização.

Nos dias atuais, quando é real a disparidade entre a idade e a série cursada, a busca para recuperar o ensino interrompido se dá nas salas de EJA – Educação de Jovens e Adultos – na sua versão original ou na profissionalizante: o PROEJA. Portanto, os estudantes dos cursos de PROEJA são justamente semelhantes àqueles dos antigos supletivos, porque tiveram suspenso o percurso escolar em seu tempo próprio.

Ocorrerá no primeiro governo FHC a promulgação da LDB/96. Nesta Lei, à Educação de Jovens e Adultos é conferido o caráter de educação com “status” inferior no mercado de bens culturais (RUMMERT, 2007: 39). Dedicou-se a ela apenas dois artigos, nos quais não há referência ao analfabetismo, dando a perceber a intencionalidade do governo, consoante com a Reforma do Estado, em priorizar a educação fundamental das crianças. Para Haddad (2007: 118),

A LDB deixou de contemplar ainda, (...), algo que é fundamental em programas voltados para os jovens e adultos: uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar as condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação.

Nesse tópico, dedicado às políticas públicas para os jovens e adultos no Governo de Fernando Henrique Cardoso, será situado um dos seus projetos prioritários, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR - abordando aspectos indicadores de que, mais uma vez, se buscou, através da educação, qualificar os trabalhadores dentro de uma ótica excludente. A esse respeito, Kuenzer (2006: 879-880), aponta que é uma característica atual do mercado excluir a “força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva”. Já num “movimento contrário, mas

dialeticamente integrado ao primeiro” estão as propostas pedagógicas para a educação profissional que, pautadas no contexto do trabalho inserido no modelo da acumulação flexível³⁸, sob o discurso da “democratização, aumentam a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência”.

O PLANFOR vigorou por dois quadriênios (1995-1998 e 1999-2002) e propunha a articulação entre as políticas públicas de Emprego, Trabalho e Renda. Foi financiado principalmente pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e apoiado juridicamente pelo Decreto Nº 2.208/97 que, também, deu amparo ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). A localização do PLANFOR serve-nos para demonstrar como continuava sendo expressiva a influência dos empresários nos destinos da educação, os quais, em documento da Confederação das Indústrias, atribuíam para si mesmos a

(...) participação efetiva na gestão das instituições educacionais. Essa participação deve se dar na gestão administrativa-financeira das escolas como na discussão na definição dos currículos, conteúdos de formação e em especial, nos critérios de avaliação da efetividade das agências formadoras (CNI, 1993: 16, apud VENTURA, 2001: 95).

A meta do PLANFOR era qualificar, via educação profissional, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA), representando, aproximadamente, 15 milhões de pessoas com idade acima de 16 anos. Quanto aos recursos financeiros, estes passaram de R\$ 28 milhões em 1995, para R\$ 493 milhões em 2001. Em contrapartida, houve uma redução drástica da carga horária dos cursos: de 150 horas para 60 horas em média, “indicando a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade” (KUENZER, 2006: 888). O PLANFOR insere-se no cenário brasileiro das reformas neoliberais do Estado implementadas pelo MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - que visavam à integração do país à globalização econômica tendo a

volatividade do mercado como único mecanismo regulador viável das relações socioeconômicas fundadas na degradação dos direitos sociais, em novas formas de concentração da riqueza, na distribuição diferencial do conhecimento e no aprofundamento das condições de precarização do

³⁸ Segundo Kuenzer, a acumulação flexível, categoria formulada por Harvey, “é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (...) surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, taxas altamente intensificadas inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1998:140, apud KUENZER, 2006: 907)

trabalho, sempre presentes de modo acentuado no Brasil, embora assumindo formas diferenciadas (RUMMERT, 2008: 179)

Apesar dos recursos e tempo dispendidos, o PLANFOR não se configurou como uma política pública que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. Conforme situa Kuenzer (2006: 889) pelas avaliações externas do PLANFOR, houve muitos pontos desfavoráveis: mau uso dos recursos públicos; baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda; desarticulação das políticas de educação; reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas.

Como se vê, as ações do governo davam-se em consonância com as determinações neoliberais dos organismos internacionais para quem o Estado deveria interferir minimamente no mercado e, ao mesmo tempo, criar condições para o fornecimento de um grande contingente de mão de obra. Programas como o PLANFOR visavam menos ao crescimento profissional que levassem a população pobre a buscar caminhos para uma formação omnilateral e mais ao atendimento das metas estabelecidas nas reformas do MARE.

CAPÍTULO 3 – BREVE HISTÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia pertence a uma rede de escolas técnicas mantidas pelo governo federal surgidas no ano de 1909. Este capítulo trará uma breve história desta escola centenária que vem sobrevivendo a inúmeras políticas públicas lançadas pelos muitos governos de regime diferenciado que já tivemos no Brasil. É uma instituição já consolidada e reconhecida no Estado da Bahia que tenta avançar e superar as dificuldades surgidas. Um de seus campus está situado na cidade de Vitória da Conquista e é o *locus* do objeto da presente pesquisa: o PROEJA.

3.1 DA “ESCOLA DO MINGAU” À ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA

Quando, em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto de criação de uma Escola de Aprendizizes Artífices para cada Estado da Federação, a Bahia dispunha de “uma economia estagnada, do tipo tradicional e cujo setor industrial vinha caindo desde as últimas três décadas do século XIX” (MEDEIROS, 1989, apud LESSA, 2002: 13).

Contando com um deficitário orçamento financeiro de “20 contos de réis” (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA BAHIA, 1934: s.p., apud LESSA, 2002), o Prof. Francisco Caymmi, primeiro diretor nomeado por decreto, organizou e implantou a *Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia*, na cidade de Salvador, capital baiana. A primeira sede instalou-se, provisoriamente e de modo precário, em 02 de junho de 1910, no Edifício do Centro Operário da Bahia, sendo depois transferida para o edifício cedido pelo Ministério da Guerra ao Ministério da Agricultura, no Largo dos Aflitos (LESSA, 2002: 13).

No início funcionaram oficinas de alfaiataria, encardenação, ferraria, sapataria e marcenaria. Como geralmente a alimentação oferecida aos alunos “deserdados da sorte” era um mingau, a escola ficou conhecida como “Escola do Mingau”. A escola funcionava precariamente, como a maioria das Escolas de Aprendizizes Artífices do país, passando por dificuldades financeiras e materiais. Tanto era assim que, após a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico, permaneceram os mesmos cursos. Não havia “contexto favorável” para oferecerem-se “cursos de caráter mais industrial” e o prédio onde

funcionava a escola era inapropriado “para a finalidade que a instituição requeria” (LESSA, 2002: 16).

Um novo prédio foi construído para atender às necessidades da Escola, em um “terreno próximo ao Largo do Barbalho, cedido pela Intendência Municipal” (ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA BAHIA, 1934: s.p, apud LESSA, 2002: 16). A Escola passou a funcionar, no Barbalho - onde está, até os dias atuais, boa parte de seus órgãos e departamentos de ensino - , no dia 1º de maio de 1926, mas, oficialmente, a inauguração foi em 15 de novembro do mesmo ano. O novo prédio, foi considerado “moderno”, com “ótimas condições pedagógicas” e “officinas recém-construídas com machinas e ferramentas novas”, além de “uma Banda de Musica” como consta no *Álbum Comemorativo* em comemoração aos 25 anos da Escola. Até aquela data, não havia sido modificada a lista dos cursos oferecidos desde 1910.

Houve uma primeira expansão da Escola, no período de 1927 a 1930, construindo-se e montando-se “mais duas oficinas e o 1º pavimento do pavilhão para o refeitório e futuro internato” (LESSA, 2002: 17). Algumas oficinas – vimaria, alfaiataria, modelagem e sapataria -, apesar da necessidade, não foram reformadas.

As Escolas de Aprendizes Artífices, a partir do início do governo Vargas (1930), passaram a ficar sob a responsabilidade do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Como parte das reformas, criou-se, por meio do Decreto nº 19.560, de 05 de janeiro de 1931, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, substituta do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico. Segundo Lessa (2002: 17), tais medidas governamentais favoreceram melhorias à Escola, “já que foram completadas as obras anteriormente iniciadas e concluídas as montagens de novas oficinas”.

Após 25 anos de funcionamento, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia possuía 12 oficinas, 6 salas de aula, Gabinete de Física, 18 professores, 19 mestres e contra mestres, 8 funcionários administrativos e 450 alunos matriculados. Nessa época, em que foi editado um *Álbum Comemorativo*, percebe-se uma ampliação significativa do número de alunos: de 40, em 1910, para 450, em 1934. No *Álbum* em questão, não se registram dificuldades materiais ou financeiras, nem tampouco precariedade de equipamentos ou instalações. Nele há a informação financeira referente à produção anual, no valor médio dos últimos três anos, de “193 contos de réis”, e a renda total em função da produção durante os vinte e cinco anos: R\$ 1.167:097\$676. Eram, naquele aniversário de 25 anos, as seguintes as seções e correspondentes oficinas:

- Seção de Artes Gráficas: Oficinas de Tipografia, de Pautação, de Encadernação e de Fototécnica;
- Seção de Trabalhos de Madeira: Oficinas de Marcenaria, de Carpintaria e de Vimaria;
- Seção de Trabalhos de Metais: Oficinas de Mecânica, de Fundição e de Serralheria;
- Seções Independentes: Oficina de Sapataria. Oficina de Artes Decorativas. Oficina de Alfaiataria. (LESSA, 2002: 20).

Analisando-se as seções e oficinas, nota-se um pequeno incremento de serviços voltados à área da indústria, com as Oficinas de Mecânica, de Fundição e de Serralheria. A ênfase permanece nos trabalhos artesanais, confirmando o panorama descrito por Cunha (2005:68) que indicava a concentração industrial no Centro-Sul do Brasil, frustrando os “propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho” nas Escolas de Aprendizes Artífices.

Com efeito, localizadas, principalmente, fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os quais havia mestres no local e oportunidade de trabalho para os egressos (CUNHA, 2005: 71).

Modificações mais acentuadas para as Escolas de Aprendizes Artífices viriam a partir da década de 1930 quando Getúlio Vargas, adequando-se ao cenário de crises: financeira externa – quebra da Bolsa, em 1929 - e política externa e interna, passa a implementar várias reformas. O fim da Primeira Grande Guerra (1914-1918) e a Revolução Russa (1917) foram acontecimentos que afetaram a (re)formatação da ordem política mundial. O cenário político internacional passa a ser representado por duas correntes antagônicas: o socialismo, na figura representativa de Lenin, e o capitalismo, na figura prepresentada pelo presidente americano, Woodrow Wilson. Segundo Buffa & Nosella (2001: 60),

Esse antagonismo (...) marcará todo o século, sendo porém mais forte neste período em que a questão da identificação político-nacional toma, naturalmente, direções divergentes. Com efeito, para o socialismo, esta questão só pode ser considerada à luz do conceito de classe social, enquanto o capitalismo “resolverá” tal questão à luz do conceito de nação. (...) No Brasil, este antagonismo inicialmente encontrou uma fórmula ampla de consenso na necessidade de modernização nacional.

No processo de modernização do Brasil, esse “consenso” será notado, inicialmente, entre as vias socialista, capitalista e até mesmo na chamada terceira via (BUFFA; NOSELLA,

2001: 60). O Governo Provisório manteve, de acordo estes autores, boas relações com países capitalistas para o desenvolvimento industrial para o qual contou com “quase total importação de tecnologia e (...) dependência do capital monopolista - estatal e multinacional” (p. 98) e, até certo ponto, pareceu aceitar que idéias socialistas circulassem nos debates formulando-se propostas para se eliminarem as desigualdades sociais. O setor que pode ser tomado como exemplo é o da educação, onde esses debates foram uma constante e gerou o Manifesto dos Pioneiros.

No entanto, a aparente convivência com aquele antagonismo se transformou em intolerância com quaisquer ideias advindas da Revolução Russa. Para o setor educacional, por exemplo, pensavam muitos educadores numa escola unitária (única) como Marx propunha no “binômio trabalho-ensino (intelectual, físico, tecnológico), como germe do ensino do futuro para todas as crianças (e não apenas para os filhos dos operários), como *único modo de produzir homens omnilaterais*” (MANACORDA, 2007: 49, grifo no original). Pois bem, durante todo o período Vargas – 1930 / 1945 – o ensino profissional foi dirigido para as classes populares.

Por força da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passa a se chamar Liceu Industrial de Salvador. Na década de 1930, a Escola passa por novas reformas em sua estrutura física e, segundo Lessa (2002: 27), também “no seu aspecto didático-pedagógico” e “na oferta do ensino profissional”, mas esse autor não detalha quais foram tais modificações. Em 1937, é promulgada nova Constituição, após o Golpe de Estado que culminou com a ditadura do Estado Novo, na qual se impõe o “patriotismo” e destina o ensino profissional “às classes menos favorecidas” (art. 129).

Outro dispositivo legal, agora em forma de Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, muda novamente o nome da escola. O Liceu Industrial de Salvador passa à denominação de Escola Técnica de Salvador. Como primeira consequência da reforma do Ensino Industrial, a Escola é mais uma vez ampliada e passa a oferecer dois novos cursos técnicos, Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas e de Eletrotécnica (LESSA, 2002: 28).

Esta passa também a ter o seu próprio hino com alto teor de patriotismo, talvez justificado por aquele aludido artigo constitucional. O hino, cuja letra é da Professora Mariêta Lobão Gumes e música do Professor Gerson Simões Dias, é divulgado pelo jornal estudantil da Escola Técnica, “O Aprendiz”, em 1946:

Coro

Trabalho é a fonte suprema
 Donde brotam a ORDEM e o PROGRESSO
 Gera a força, a riqueza e o valor,
 Criadores do Bem no Universo.
 TRABALHAR, TRABALHAR – eis o lema
 Que, unidos, devemos seguir;
 Homens fortes, capazes, serenos,
 Para bem nossa PÁTRIA servir.

Canto

Nesta ESCOLA, regaço de luz,
 Onde imperam as leis do trabalho
 Forjaremos o nosso ideal
 Dentre a orquestra da SERRA e do Malho.
 (ETS, 1946, p. 12, apud LESSA, 2002: 28)

Percebem-se, no texto que compõe o hino, ideais positivistas (“ordem”, “progresso”) misturando-se com ideais fascistas (“unidos, devemos seguir”) e tayloristas (“TRABALHAR, TRABALHAR – eis o lema,/... “capazes, serenos,”) que, por sua vez, trarão a síntese do ideal capitalista (“força”, “riqueza” e “valor”). O hino, apesar da pequena extensão, é grande na sua força ideológica, traz em sua mensagem que o trabalho é uma atividade estranha ao homem e mais importante que ele, “é uma fonte suprema” que “Gera a força, a riqueza e o valor”, responsáveis pelo “Bem no Universo”. Implicitamente quer dizer que aquele que não trabalha é responsável pelo “mal” no universo, no mundo, não só no local específico onde se vive.

Os homens, do texto, são seres fortes fisicamente, porém passivos, que não reclamam (estão “serenos”), apesar de “trabalhar, trabalhar...” incansavelmente. A reiteração do verbo “trabalhar” e o uso de maiúsculas denota uma atividade de esforço intenso e, ao mesmo tempo, uma ordem, sem possibilidade de rejeição, uma vez que estão sob “as leis” que “imperam”. Outro verbo, “imperar”, é escolhido para reforçar a obrigatoriedade da ação: “trabalhar, serenamente, sem reclamar” a serviço da “pátria”, vocábulo este com emprego metonímico: “pátria” substitui “empresários”, “industriais”, resumindo: capitalistas.

A “escola” do hino é um lugar onde (nós) “Forjaremos o nosso ideal”. Pergunta-se: Qual ideal será “forjado” por esses homens, trabalhadores incansáveis, “na orquestra da serra e do malho”? Aliás, chega a ser ridícula a analogia de ferramentas grosseiras do trabalho pesado com instrumentos musicais harmoniosos como os de uma orquestra. Nessa escola está se forjando, sim, um homem mutilado, incompleto, unilateral. Esse modelo de escola, disseminado não só no Brasil, mas em boa parte dos países ocidentais, fora objetivo de análise e crítica por parte de Marx, no século XIX, e Gramsci, no século XX.

O último verso do hino é elucidativo para nos remetermos ao valor e à noção de cultura numa sociedade de classes. A cultura pode ser importante veículo de formação crítica do homem trabalhador. Gramsci defende “as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral”, mas não aceita que estas sejam realizadas “dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação” (NOSELLA, 2004: 43). Para Gramsci, esta cultura é pedante e a ela deve-se reagir. Para ele, cultura “é organização, é disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade [...]”. Enfim, é uma tomada de consciência que não se dá “por evolução espontânea” e “que não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente [...]”.

Os homens a quem se refere no hino, parece não estarem recebendo a “cultura enciclopédica” tampouco tomando consciência, pela cultura, da “condição de servidão” a que estão sujeitos. Gramsci considera que, por meio de “verdadeiras reformas educacionais do ensino”, pode o operário refletir sobre melhores meios de mudar sua condição através da “bandeira da revolta e de reconstrução social” (NOSELLA, 2004: 43).

Um outro enfoque sobre a cultura na sociedade dividida em classes pode ser conferido em Bourdieu. Este autor é enfático ao considerar o sistema escolar como “um dos fatores mais eficazes de conservação social” (NOGUEIRA, 2007: 41). Argumenta que a escola, ao privilegiar as heranças culturais das classes dominantes, reforça as desigualdades sociais:

Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola (NOGUEIRA, 2007: 53)

Ainda no último verso do hino, pode-se constatar a presença dos dois tipos de herança cultural de que fala Bourdieu. A herança cultural privilegiada aparece, no verso, de modo implícito, a saber: uma orquestra simboliza um elemento do mundo burguês, pois a música clássica, como se sabe, nos seus primórdios era para um público seletivo. Com a esdrúxula aproximação dos instrumentos musicais que formam uma orquestra clássica com a “serra” e o “malho” fica clara a depreciação da herança cultural desses homens trabalhadores de que trata o hino. A música “orquestrada” a que eles têm acesso é somente a proporcionada pelo som daquelas ferramentas do trabalho grosseiro, braçal.

O trabalho, na ideologia burguesa presente na reforma do ensino profissional de Vargas, se configura como uma atividade alienada o qual, de acordo Manacorda (2007: 59), Marx considerava “a coisa principal, o poder acima dos indivíduos”.

Os decretos da reforma do ensino industrial, na gestão do Ministro Capanema, determinavam e delimitavam rigorosamente as ações das escolas técnicas. Segundo Lessa (2002: 31), o Decreto Nº11.447, de 23 de janeiro de 1943, fixando os limites da ação didática das escolas técnicas, no seu Capítulo VI, determinava que a Escola Técnica de Salvador ministraria os seguintes cursos de formação profissional: Ensino Industrial Básico (13 cursos); Ensino de Mestria (os mesmos do Básico) e Ensino Técnico (Cursos de Edificações, Pontes e estradas, Artes Aplicadas, desenho Técnico e Decoração de Interiores). Um fato positivo para os egressos do ensino profissionalizante foi uma medida do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura – CONFEA – a Resolução 51, de 1946, a qual assegurou-lhes o registro dos seus diplomas expedidos pelas Escolas Técnicas de nível médio.

Um outro documento publicado pelo jornal estudantil *O Aprendiz* (1946) da Escola Técnica de Salvador é elucidativo da interferência, naquela época, dos setores de produção nos rumos do setor educacional cuja função precípua era preparar mão de obra. O então Diretor, Dr. Ericsson Pittombo Jaciobá Cavalcanti, enviara uma mensagem aos industriais baianos:

“SNRS. INDUSTRIAIS: Tenho o prazer de comunicar a criação, nesta escola, de cursos noturnos, com a finalidade de preparar operários especializados para as indústrias. É evidente a necessidade de colaboração dos Srs. Industriais, nessa obra de indiscutível alcance econômico e social: *as escolas técnicas existem para as indústrias; para atender às suas necessidades de mão de obra especializada*. Sem consultar suas necessidades a fim de orientar os seus cursos no sentido de atendê-las, o trabalho da escola é estéril e, conseqüentemente, a produção das indústrias é deficiente. A escola técnica e a indústria não devem viver divorciadas. É encarando o problema em sua plenitude, que faço um apelo aos Srs. Industriais para que orientem a ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR, em seu plano de trabalho, a fim de que os cursos noturnos a serem instalados sejam uma expressão dessas necessidades. 22 de janeiro de 1946.” (p. 10, apud LESSA, 2002: 32, grifo nosso).

A união entre ensino e trabalho, na escola das sociedades capitalistas, sempre foi entendido na perspectiva da mensagem do Diretor Dr. Ericsson, porque é resultante da sociedade dividida em classes, estruturada na divisão do trabalho. Realizada assim, essa união, paradoxalmente, só fortalece tal estrutura social excluindo a classe trabalhadora de qualquer forma de emancipação. Para Marx e Engels, no entanto, na união do ensino ao

trabalho estaria o gérmen da revolução a qual traria na “emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade” (MANACORDA, 2007: 36).

Nos *Princípios do Comunismo* (1847), Marx e Engels orientam para a união do ensino e do trabalho de fábrica, de forma gratuita, a todas as crianças (não só aos filhos dos operários) tão logo prescindirem da primeira educação, a materna:

Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [*Fabrikation*] vinculados (apud MANACORDA, 2007: 36).

O ensino que Marx e Engels vislumbram para as crianças e jovens é diferente daquele ministrado pela sociedade fundada na “divisão do trabalho (...), que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa (...)”, mas será aquele que “eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho” conduzindo-os à formação omnilateral. Mais tarde, Engels será enfático no combate ao trabalho de crianças nas fábricas como se dava na sua época, propondo a “unificação do ensino com a produção material” (MANACORDA, 2007:37- 40). O pensador italiano indica que Marx,

ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal qual essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (MANACORDA, 2007:40).

Antes da década de 1960, já tinha sido efetivada a entrada do capital estrangeiro no Brasil e era notável a interferência dos países do bloco hegemônico nas políticas nacionais. Em uma outra reforma e ampliação da Escola Técnica de Salvador, entre 1961 e 1962, “foram instalados Laboratórios e reequipada a Escola com a ajuda do Ministério da Educação e Cultura em convênio com os países do Leste Europeu”. Mais tarde, em 1965, novas negociações entre o MEC e esses países favoreceram a outras melhorias efetivadas com o recurso disponibilizado de NCr\$ 1.190.000,00 (hum milhão, cento e noventa mil cruzeiros novos) (ETFBA, 1969, p. 5-11, apud LESSA, 2002: 34-37).

Atendendo ao dispositivo da Lei Nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, no seu Art. 1º que dizia: “As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da

Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados, serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado”, a Escola Técnica de Salvador passa a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia.

A Bahia, na década de 1970, toma um impulso no setor industrial. É criado o Centro Industrial de Aratu – CIA, “integrado a uma política de planejamento industrial regional (Banco do Nordeste, SUDENE, etc.), Petrobrás (exploração do Petróleo começou a partir da década de 50), o Pólo Petroquímico de Camaçari, além de outros industriais desenvolvidos, (...) no interior do Estado.” (LESSA, 2002: 40). À medida que novos setores industriais vão surgindo, a Escola Técnica Federal da Bahia, se adequando às suas exigências, retira do rol dos cursos aqueles que não atendem mais ao mercado empresarial e implanta novos cursos. Nesse período, as medidas legais da Lei Nº 5.692/71 implicarão em poucas modificações na ofertas de seus cursos, que continua a mesma da década anterior, apenas retirou-se o Ginásio Industrial. Durante essa década e nas subsequentes (1980 e 1990) firmaram-se entre o governo brasileiro (MEC) e o Banco Mundial (BIRD), inúmeros convênios para o desenvolvimento de projetos dentro da Rede Federal de Ensino, incluindo-se a Escola Técnica Federal da Bahia.

“Em 10 de novembro de 1978, a Portaria nº 1013/ETFBa determina a transferência das instalações, equipamentos, livros e mobiliários adquiridos para o Centro de Engenharia de Operações, de que trata o acordo MEC-BIRD, Cont. nº 755-BR, da Escola Técnica Federal da Bahia para o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC.”

“Em 14 de fevereiro de 1984 o Acordo MEC/BIRD que originou a Comissão Geral de Coordenação de Melhoria do Ensino Técnico Agrícola e Industrial – EDUTECH, aprovou o Projeto de Melhoria do Ensino Técnico Industrial da Escola Técnica Federal da Bahia.” (LESSA, 2002: 48)

O autoritarismo do regime militar também se refletia nas relações internas da Escola. Já na década de 1980, estudantes participaram da *Caminhada por Diretas-Já até o Bonfim*³⁹, como atesta nota do Jornal da Bahia: “Mais entusiasta, o grupo de estudantes da Escola Técnica Federal da Bahia irrompeu no Largo da Calçada às 18h30min, quando a caminhada começava a dar os primeiros passos” (JB, 10 de abril de 1984, apud LESSA, 2002: 48), e foram punidos pela Diretoria, o que gerou, por parte desses, um movimento de paralisações acadêmicas.

³⁹ Igreja do Nosso Senhor do Bonfim.

3.2 A CRIAÇÃO DO CENTEC E A SUA PARTICIPAÇÃO NA CEFETIZAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA

Em 06 de julho de 1976, é criado, pela Lei nº 6.344, o CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA – CENTEC, sediado em Salvador, como uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC. Sua criação foi resultado do Projeto nº 19, de Incentivo à Implantação das Carreiras de Curta Duração, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura, em 1975, para o triênio 1972/74. Como Projeto de Lei, o qual visava criar unidades de ensino não-universitárias, sob a designação de Centros, com a finalidade específica de ministrar cursos de formação tecnológica, fora submetido, a pedido do Diretor de Departamento de Assuntos Universitários do MEC, à análise do Conselho Federal de Educação tendo sido aprovado (LESSA, 2002: 57).

O Decreto-Lei n. 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em escolas técnicas federais, dispensando a cobertura institucional de escolas de engenharia. (...) Para apoiá-las, (a Fundação Ford) ofereceu recursos financeiros para o envio de bolsistas à Universidade de Oklahoma, onde obtiveram o grau de mestre em educação técnica.

Já o governo brasileiro, por sua vez, tomou um empréstimo de 8 milhões e 400 mil dólares do Banco Mundial, em 1971, para o financiamento de projetos do ensino profissional em nível de 2º grau e de engenharia de operação. (CUNHA, 2000; 208)

As negociações na Bahia para a implantação do CENTEC deram-se a partir de um convênio entre a Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA e o Departamento de Assuntos Universitários – DAU/MEC. Conforme Lessa (2002: 57), o Conselho Britânico, interessado na criação do Centro, já havia trazido, em fevereiro de 1975, o perito Edgar Charles Summers, que logo se associou aos trabalhos para a instalação do Centro. Providências foram tomadas para “avaliar as características do mercado, permitindo traçar o perfil profissiográfico e a conseqüente probabilidade de se criar determinado curso”. Como resultado, deu-se a indicação para os cursos das áreas do Setor da Petroquímica (Processos e Manutenção) e das Telecomunicações. (LESSA, 2002: 57).

Apesar da polêmica estabelecida nos meios acadêmicos da época, não se pretende aqui analisar em profundidade as razões políticas que levaram o governo a incentivar a criação desses cursos de tecnologia. Mas alguns esclarecimentos são importantes. Segundo Cunha (2000:206), ao mesmo tempo em que o governo militar procedia à “reforma” da Lei 5.692/71,

esforçava-se para multiplicar esses cursos de curta duração a serem ministrados fora das universidades. O governo então transformou os antigos cursos de “Engenharia de Operação”⁴⁰, de três anos de duração, em Cursos de Tecnologia cujos egressos passaram à denominação de “tecnólogos”. Estes recentes cursos, em consonância com o parecer n. 1.589/75, deveriam ampliar seus currículos de modo a “desincentivar” futuras tentativas de complementação de formação, buscando diplomas de cursos longos, como acontecia anteriormente (CUNHA, 2000: 207).

O governo havia tentado conter o impulso dos jovens para cursarem o ensino superior via a profissionalização compulsória do 2º grau, mas

Verificada a impossibilidade de diminuir a demanda de ensino superior pelo desvio para o mercado de trabalho de uma parcela significativa de candidatos potenciais, via ensino de 2º grau, a solução encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores, embora de mais baixo valor econômico e simbólico – os cursos de curta duração (CUNHA, 2000: 207).

Assim, constatou-se que as modificações do ensino profissional ora estavam atendendo às demandas dos grupos empresariais, ora atendiam às necessidades de cunho econômico dos governos. O estudante dessa modalidade de ensino, o futuro profissional, permanecia sempre como um “joguete” e tinha ameaçada a sua formação como ser humano completo, integral e o trabalho seria, portanto, um meio de desumanização por se configurar como alienado, uma atividade estranha na qual era vendida sua força de trabalho. Marx e Engels, ao analisarem a precariedade da formação dos trabalhadores, “afirmavam que quanto menor as despesas com a formação dos trabalhadores, menores os valores a serem pagos na compra de sua força de trabalho” (LUCENA, 2005: 195).

O CENTEC que, no início de sua criação, utilizara-se para seu funcionamento de instalações cedidas pela ETFBA e, depois, pelo Governo da Bahia, chega ao ano de 1993, com sede própria no município de Simões Filho, este pertencente à Região Metropolitana de Salvador.

⁴⁰ Desde 1962, existia tanto da parte da Diretoria do Ensino Superior do MEC, quanto de pesquisadores da produção industrial brasileira a intenção de promover mudanças no curso de engenharia. Os motivos alegados eram o caráter excessivamente longo do currículo, o alto custo e a dificuldade de atender a carência de pessoal. Como resultado dessa “preocupação”, instituiu-se, pelo Parecer n. 60/63, o curso de engenharia de operação, com três anos de duração (CUNHA, 2000: 208, grifo nosso).

Ainda na década de 1970, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro⁴¹, de Minas Gerais e do Paraná foram, por meio da Lei n. 6.545/78, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esses centros tiveram especificados os seus objetivos no Decreto Nº 87.310/82:

- a) integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
 - b) oferecimento do ensino superior em continuidade ao ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema universitário;
 - c) ênfase na formação especializada, levando em conta as tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento do país;
 - d) atuação do ensino superior exclusiva na área tecnológica;
 - e) formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas de 2º grau;
 - f) realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; e
 - g) estrutura organizacional adequada à prestação de serviços.
- (CUNHA,2000: 209)

A Lei Nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, cria o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, com a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em CEFET-BA, incorporando-lhe o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC. Em 1994 passou a funcionar a primeira Unidade Descentralizada de Ensino do CEFET-BA na cidade de Barreiras, localizada no oeste do estado da Bahia. Naquele mesmo ano se inicia o processo de implantação de outras três Unidades Descentralizadas de Ensino nas cidades de Valença, Eunápolis e Vitória da Conquista. (LESSA, 2002: 67).

As Unidades Descentralizadas – UNEDs - iniciavam suas atividades de ensino oferecendo o curso “Pró-Técnico 2º Grau”, preparatório para aqueles que pretendiam prestar o vestibular para os cursos técnicos da instituição. Os cursos ocorriam com a parceria entre o CEFET e a Prefeitura local, que cedia os professores das disciplinas de Matemática e Português. As aulas aconteciam na própria UNED.

⁴¹ O Cefet do Rio de Janeiro manteve o nome “Celso Suckow da Fonseca”, herdado da escola técnica que o antecedeu (CUNHA, 2000: 209)

3.3 A CRIAÇÃO DO CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA

O campus do IFBA, em Vitória da Conquista, começou a ser construído em 1989, sendo inaugurado somente em 1994. Quando iniciou as suas atividades, com o curso Pró-Técnico, chamava-se Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia / Unidade Descentralizada de Vitória da Conquista – CEFET-BA / UNED-Vitória da Conquista. No ano de 1995, as aulas do curso Pró-Técnico ocorreram em parceria com a Prefeitura local, esta cedia os professores das disciplinas Português e Matemática. As aulas, ministradas gratuitamente nas salas do então CEFET-BA/UNED-Vitória da Conquista, eram destinadas aos alunos que estavam concluindo a oitava série e pretendiam fazer o vestibular para os cursos de Eletrônica e Eletromecânica.

No segundo semestre desse mesmo ano, houve o concurso público para dezesseis docentes os quais iniciaram suas atividades em fevereiro de 1996⁴². Como só tinha havido o concurso para docentes, a escola funcionava com apenas cinco funcionários, além do Diretor e Chefe do Departamento de Ensino. Desses, apenas uma funcionária, removida do antigo CENTEC, pertencia, de fato, ao quadro da então UNED Vitória da Conquista. Todos os outros, inclusive o Diretor e o Chefe do Departamento de Ensino, eram funcionários do CEFET/ Sede, em Salvador, e estavam “emprestados” até que fosse liberado, pelo MEC, o concurso para técnicos administrativos. A escola passou a funcionar com muitas dificuldades, tanto em virtude da falta de funcionários e de mais professores, como pela falta de equipamentos nos seus laboratórios. A cada ano o número de alunos aumentava, levando os professores e os funcionários a desempenharem funções que extrapolavam as específicas do cargo⁴³.

O país passava pelos ajustes neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso. Para o setor educacional profissionalizante, a orientação era de que as escolas que buscassem “parcerias” para eliminar as suas dificuldades e demandas. Não foram poucas as tentativas dos dirigentes, professores e funcionários do IFBA Conquista para conseguirem doações para equipar os laboratórios da escola. Os equipamentos doados, sua maioria, já estavam

⁴² Como faço parte desse grupo de docentes que atuam desde o início das atividades do IFBA Conquista, dei-me a liberdade de trazer algumas informações da instituição a fim de contribuir com o trabalho em pauta.

⁴³ As tarefas de operarem o mimeógrafo a óleo e a máquina de Xerox, por exemplo, se dividiam entre os professores e os poucos funcionários. Os professores também trabalhavam na biblioteca e assumiam, às vezes, a tarefa de inspetores de alunos.

defasados. O acervo da Biblioteca da escola era composto por livros doados pela comunidade externa (pais e amigos) e interna (alunos, professores e funcionários). Outras vezes chegavam da Sede, em Salvador, livros e revistas tão velhos e danificados que mal dava para serem disponibilizados para empréstimo. Durante o restante da década de 1990, a situação pouco mudou ocorrendo somente a entrada de um pequeno número de professores. O concurso para os técnicos administrativos só aconteceu no início de 2000, já no governo Lula.

Sabe-se que as ações do MEC em relação aos CEFETs e às Escolas Técnicas Federais coadunavam com as diretrizes do Banco Mundial que foram assumidas como documento do Planejamento Político-Estratégico 1995/1998 do Governo Federal. Uma das quatro ações básicas recomendadas no documento era específica à rede federal de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs:

- Redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica para:
 - a) separar do ponto de vista conceitual e operacional , a parte profissional da parte acadêmica;
 - b) dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de modo a facilitar a adaptação do ensino às mudanças do mercado de trabalho;
 - c) promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas;
 - d) encontrar progressivamente formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFET e, ao mesmo tempo, *estimular parcerias para financiamento e gestão*;
 - e) estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (MEC, 1995: 22, apud ANDES-SN, 2005: 8, grifos nossos)

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu Art. 1º, instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, constituindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Federal Tecnológica do Paraná; o Centro de Educação Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET-RJ e de Minas Gerais, CEFET-MG e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. A partir de então, ficou criado o Instituto Federal da Bahia - IFBA, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cap. II, Seção I, Art. 5º).

O IFBA possui nove campi em funcionamento⁴⁴ e outros sete estão em vias de implantação⁴⁵. O Campus de Vitória da Conquista oferece cursos de educação tecnológica em diversos níveis de acordo com a legislação pertinente:

- I – Básico: cursos de qualificação, requalificação e re-profissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização;
- II – Técnico: habilitação profissional de nível médio;
- III – Superior: graduação e pós-graduação .

O município polariza, como será visto no próximo item, uma área do Sudoeste da Bahia e Norte de Minas Gerais. São muitos os alunos do IFBA Conquista que têm origem nas cidades vizinhas - baianas e mineiras. Os cursos de nível básico não são regulares, acontecem quando existe um projeto ou quando há uma solicitação por parte de empresas. No nível técnico, há duas modalidades: integrada e subsequente. Na primeira, são oferecidos os cursos técnicos de nível médio nas áreas de Eletrônica, Eletromecânica, Meio Ambiente e Informática, no turno diurno; e na área de Informática, para jovens e adultos, no noturno. Na segunda, são oferecidos os cursos técnicos em Edificações, Eletrônica, Eletromecânica, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho e Informática. No Ensino Superior, há os cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Licenciatura em Química e Sistemas de Informação.

Em 1996, quando o IFBA Conquista inicia suas atividades, só havia, além do Pró-Técnico, duas modalidades de ensino e dois cursos. No período matutino, funcionava o curso técnico de Eletrônica, nível médio e, no vespertino, na mesma modalidade, Eletromecânica. Esses cursos eram de formação geral integrada à formação técnica. No noturno, funcionavam os mesmos cursos técnicos, só que na modalidade pós-médio, destinados aos egressos do ensino médio. No primeiro ano, para os cursos de Eletrônica e Eletromecânica, diurno e noturno, foram disponibilizadas cento e quarenta vagas. Assim permaneceu por dois anos, até o advento do Decreto Nº 2.208/97 que acabava com a integração existente no nível médio.

Fazendo-se uma comparação dos meados da década de 1990 com este final da primeira década de 2000, pode-se afirmar que houve um salto quantitativo e qualitativo no IFBA Conquista, ampliou-se tanto o número de cursos ofertados como o número de alunos, técnicos administrativos e professores. Atualmente a Instituição conta com 78 professores, 27

⁴⁴ Salvador, Camaçari (Núcleo avançado em Dias D'Ávila), Santo Amaro, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista (Núcleo avançado em Brumado), Eunápolis, Barreiras e Porto Seguro.

⁴⁵ Feira de Santana, Jequié, Ilhéus, Jacobina, Irecê, Paulo Afonso e Seabra.

técnicos administrativos e 1064 estudantes⁴⁶ (incluindo os de pós-graduação e do Núcleo Avançado de Brumado).

Há, certamente, problemas, como: defasagem salarial, demora na liberação de vagas para concurso, carência de recursos financeiros, descontinuidade das políticas públicas, centralização de determinados setores, por exemplo. São questões que envolvem debates, discussões, estudos e empenho de todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico e se mostram como desafios postos à educação brasileira que está em busca de sua identidade. O mais recente desafio para o IFBA Conquista foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA, sobre o qual tratar-se-á no quinto capítulo.

3.3.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Vitória da Conquista é considerada a “Capital Regional” do Sudoeste da Bahia. Polariza uma mesorregião com, aproximadamente, 200 km de raio, abrangendo um conjunto de cerca de 80 municípios os quais, em sua maioria, situam-se no Polígono da Seca. Estes municípios formam uma população estimada em 2 milhões de habitantes, representando 17 % da população baiana (PDI, 2009: 7). O município, localizado a 509 km de Salvador, a uma altitude de 923 metros acima do nível do mar (sede), abrange uma área de 3.204 km² (CARVALHO, 2008: 47) e, segundo estimativa do IBGE, em 2009, teria 318.901 habitantes, conferindo-lhe o status de terceiro município baiano com maior população⁴⁷.

Como a maioria das cidades brasileiras, por muito tempo, Vitória da Conquista tinha a sua economia baseada nas atividades agrárias. Segundo Carvalho (2008: 49), até a década de 1960, predominavam a criação de gado, agricultura de subsistência e cultivo de mandioca e mamona. Com a construção de uma rodovia federal, a BR 116, “houve a expansão do comércio e também da rede bancária possibilitando a formação do capital e a consequente ampliação das atividades industriais” (CARVALHO, 2008: 49). Além disso, a rodovia, que passava ao lado da cidade, fez com que esta avançasse também para sua outra margem,

⁴⁶ Fonte: <http://www.conquista.ifba.edu.br/>

⁴⁷ A maior população encontra-se na capital, Salvador (2.998.056 habitantes); em segundo lugar, está o município de Feira de Santana, com 591.707 habitantes (IBGE/estimativa 2009. Disponível em www.ibge.com.br <acesso em 15/08/2010>).

expandindo, consideravelmente, o seu crescimento. Assim, o município se formou dividido territorialmente, com a BR 116, em zona leste e zona oeste. Outros fatores foram ocasionados pelo advento da BR 116, conhecida popularmente como “Rio-Bahia”:

a cidade passa a registrar um processo de acelerado crescimento do seu núcleo populacional, evolução significativa da população urbana e diminuição do nível de crescimento da população rural (...) (PDI, 2009: 7)

Na década de 1970, o Programa Nacional de Recuperação e Renovação dos Cafezais (PRRC), do Governo Médici, incentivou o plantio de café na região do Planalto de Conquista⁴⁸ que impulsionou o crescimento econômico até a década de 1980 quando ocorreu uma crise gerada pela queda de preços no mercado internacional que durou até os anos de 1990. Enquanto foi promissor o cultivo do café, houve o incremento populacional no município, o desenvolvimento do comércio e do setor de serviços e uma retenção da população no campo uma vez que, além de gerar emprego e renda, o setor admitia mão de obra com baixa escolaridade (LOPES et al, 2007, apud CARVALHO, 2008: 47-48).

Apesar de a economia avançar favoravelmente, a partir da década de 1970, o município, por se caracterizar politicamente contrário às forças políticas que dominaram o Estado baiano, por décadas, “foi excluído do planejamento estratégico no que tange às políticas de desenvolvimento social e econômico”. Mesmo assim, a cidade chegou ao ano de 2004, classificada entre os cem melhores municípios brasileiros para se morar e trabalhar, ocupando a 71^a posição (PDI, 2009: 15).

A tendência para os setores de comércio e de serviços se manteve e prevalece neste início do terceiro milênio refluindo para tais áreas a maior parte dos trabalhadores. O comércio, os serviços em veículos e os serviços pessoais são responsáveis por 38% da ocupação de todas as vagas disponíveis no mercado. O restante fica distribuído, em menor escala, entre os setores de transporte e armazenagem, administração pública, segurança, educação, saúde, setor imobiliário, hotéis, restaurantes, etc.

A agricultura é responsável pela ocupação de apenas 1% da força de trabalho, indicando uma correspondência com o peso relativo da população rural, enquanto a indústria ocupa 15% e os segmentos de prestação de serviços respondem por 84% da ocupação da mão de obra. (PDI, 2009: 9).

⁴⁸ Nessa época, foram plantados mais de 100 mil hectares de café tipo arábica em Vitória da Conquista e municípios vizinhos (Barra do Choça, Poções e Planalto) (www.pmvc.com.br).

O setor industrial do município é composto por 106 indústrias, a maior parte delas no setor de alimentos e bebidas e o restante nas áreas têxteis, veículos reboques e carrocerias, de vestuário, química, produtos de metal, móveis diversos, minerais não metálicos, máquinas e equipamentos, madeira, impressão, extração mineral, construção, borracha e plástico e artefatos em couro. Essas indústrias absorvem uma mão de obra com baixa qualificação. A maioria dos trabalhadores, representando 44%, não possuía, em 2002, o ensino fundamental completo. Com o ensino fundamental completo, eram 24% e com o ensino médio, 23% dos trabalhadores (FIEB, *apud* PDI, 2009: 14). O ramo da construção civil é o mais representativo na ocupação da mão de obra, seguido da produção de alimentação e bebidas (PMVC). Pelo baixo nível de escolaridade da maior parte dos trabalhadores pode-se inferir que estes desenvolvem atividades mais simples que não exigem um nível de conhecimento técnico e científico mais aprofundado o que, certamente, os leva a receberem baixos salários.

Segundo o IBGE (2008), há no município de Vitória da Conquista 7.708 empresas atuantes as quais empregam 42.921 pessoas cujo salário médio é de 2,1 salários mínimos. Também aqui percebe-se uma baixa renda dos trabalhadores do comércio e de setores de serviços. Não se pode dizer, com esse quadro do perfil dos trabalhadores, que este é um município pobre. O valor estimado do PIB (Produto Interno Bruto) da cidade, no ano de 2008, foi de R\$ 1,79 bilhões. Deste montante, 81,46% deveram-se à participação da atividade terciária; 14,16% da indústria e 4,37% da agricultura (PMVC). Como no restante do Brasil, manifestam-se na cidade as contradições do capitalismo afetando a população cuja incidência de pobreza, no ano de 2003, representava 39,06% com o índice de Gini⁴⁹ medindo 0,47. (PMVC)

⁴⁹ O índice de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). (<http://www.pnud.org.br/>)

CAPÍTULO 4 - A JUVENTUDE, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PROBLEMA DO ENSINO MÉDIO

Não há como tratar da educação de jovens e adultos sem abordar a questão da juventude. Se os adolescentes não interrompessem seu percurso escolar na idade apropriada, tornar-se-ia desnecessária qualquer demanda por política pública para a EJA.

Em países pouco desenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, a juventude, compreendida aqui como a faixa etária entre 15 e 29 anos, ainda goza de um lugar e um papel que requerem maior atenção de autoridades e familiares. Embora tenha havido um avanço, nas últimas décadas, para diminuir a “invisibilidade” da juventude perante os setores sociais e políticos, essa é uma fase da vida marcada por extremos: tanto os jovens podem ser considerados como “garantia para o futuro da humanidade” quanto, ao contrário, podem ser vistos como incapazes de guiar o seu próprio futuro.

Em qualquer lugar do mundo, é inegável que as crianças e os adolescentes prescindam dos cuidados e orientações dos adultos mais velhos. Gramsci (2010: 63) destaca que as gerações mais velhas sempre educam os mais jovens, o que não ocorre sem discórdias ou conflitos, considerados “fenômenos superficiais, inerentes a toda obra educativa e de refratamento”. Queremos aqui salientar que, nem sempre, os jovens contam com o apoio externo para a solução dos seus próprios conflitos ou daqueles por eles causados. Sobre essa característica, retomamos uma observação do mesmo autor:

Os “jovens” estão em estado de rebelião permanente, já que persistem suas causas profundas, sem que eles possam analisá-las, criticá-las e superá-las (não de modo conceitual, mas histórico e real); os “velhos” dominam de fato, mas... *après moi le déluge*, não conseguem educar os jovens e prepará-los para a sucessão. Por quê? (GRAMSCI, 2010: 63)

A realidade dos jovens do início do século XX, analisada por Gramsci, em alguns aspectos, é bem diferente da juventude atual, porém, em outros, revela-se similar. No início da segunda década do terceiro milênio, são bem diversas as relações familiares daquelas presentes no século anterior. Por exemplo: desapareceu o rigor autoritário da figura paterna; a mulher não está mais disponível somente para cuidar dos filhos, do marido e da casa; os filhos presenciaram o fim do casamento dos pais e início de outras uniões protagonizadas pelos mesmos. Extrapolando o eixo familiar, o jovem de hoje está exposto a uma evolução

tecnológica e científica sem precedentes; à intensa influência da *mass media*⁵⁰, bem como a uma crescente onda de violência, entre outras situações, são vividas pelas crianças e juventude do século XXI. A similaridade se apresenta quando ainda “os velhos”, representados pelos pais e demais figuras do mundo externo ao lar dos jovens (autoridades da sociedade civil e do governo) mostram-se impotentes para resolver as demandas próprias dessa clientela.

Algo mudou, entre um passado distante e o presente, em relação ao tempo da juventude. Hoje a mudança da infância para esta fase não se dá, como antigamente – até o século XIX e primeira metade do século XX), com “ritos de passagem consagrados assim como a incorporação precoce dos homens à vida produtiva e das mulheres à reprodutiva. As divisões sexual e etária do trabalho deixavam pouco espaço para ser jovem e refletir em torno da juventude” (CEPAL, 2008: 9). O tempo dado, atualmente, aos jovens é maior, entre tantos motivos, pela própria exigência dos diversos setores da sociedade por pessoas mais qualificadas, dotadas de um conhecimento especializado e, ao mesmo tempo, ampliado. Porém, o tempo conquistado não significa a extinção de problemas e demandas que perpassam a vida dos jovens que habitam a maioria dos países.

⁵⁰ O termo *mass media* é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, os *mass media* seriam os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.). Porém, esta denominação sugere que os meios de comunicação são agentes de massificação social, o que nem sempre está de acordo com a realidade social observável. Desta forma, será preferível falar de meios de comunicação social, conforme propôs a Igreja Católica durante o Concílio Vaticano II, ou de meios de difusão massiva. [...] Definindo, restritamente, quais são os meios de comunicação social, encontraríamos unicamente aqueles que se encontram ao serviço da modelação do que é socioculturalmente considerado a actualidade em cada momento, sendo eles, sobretudo, os que veiculam conteúdos jornalísticos: imprensa, rádio, televisão e internet (devido ao jornalismo *on line*). Cronologicamente, os jornais, as revistas e os livros de grande tiragem (sobretudo as edições de bolso) foram os primeiros meios de difusão massiva a aparecer. Seguiram-se-lhes o cinema e a rádio, a televisão, os discos e as cassetes áudio e vídeo e os CD e os DVD. A internet, devido à sua elevada interactividade, não deve ser considerada um *mass medium*, no sentido literal da expressão, embora seja um meio de comunicação em sociedade. Da mesma forma, instrumentos como o telégrafo, o telefone, o fax, a teleconferência e similares, que, geralmente, estabelecem comunicação entre dois interlocutores ou entre pequenos grupos de interlocutores, não podem considerar-se efectivos meios de comunicação social. Fonte: [http://www.infopedia.pt/\\$mass-media](http://www.infopedia.pt/$mass-media). <Acesso em 01/12/2010>.

4.1 QUESTÕES E DEMANDAS DA JUVENTUDE

Chegou-se ao terceiro milênio com muitas pendências dos séculos anteriores, relacionadas a diversos assuntos como, por exemplo, a persistência de doenças cujas causas não passam de problemas de simples resolução; sendo um deles o saneamento básico, ainda não disponível à totalidade da população mundial. Além do direito à saúde, a universalização da educação de qualidade e a segurança estão, certamente, nas demandas a serem resolvidas pelos governantes e setores estratégicos dos países, e nestes inclui-se o Brasil. No campo social, portanto, a dívida é enorme por abarcar diversas “fatias” da população compondo um campo bastante heterogêneo, cada um apresentando suas necessidades ao restante da sociedade e ao governo.

Na “fatia” da população em que se encontra a maioria dos jovens dos países em desenvolvimento presencia-se falta de escolarização básica, desemprego, violência, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, questões estas que entraram com mais vigor, no início do presente século, na pauta das discussões internacionais, com o aval da ONU. Além desse panorama que permeia, com frequência, o universo dos jovens e adolescentes, estes ainda são vistos pelos adultos como portadores de valores tanto positivos como negativos. A vitalidade e a capacidade para adaptarem-se aos novos modelos de produção e consumo ficam evidenciadas positivamente, porém, o mundo adulto estigmatiza a juventude, principalmente de estratos populares, vinculando-a à transgressão, à falta de disciplina no estudo ou no trabalho (CEPAL, 2008: 10).

Da forma como, genericamente, se expõe a juventude, corre-se o risco de tentar padronizar, erroneamente, quem está inserido em um tempo específico de vida sob a influência de múltiplos fatores socioculturais e econômicos. É necessário salientar que falar em juventude requer uma atenção especial para as divergências existentes em tal conjunto social

Muito distinta é a situação de jovens urbanos e rurais, de jovens de grupos socioeconômicos carentes em relação a outros que vivem em lares de maior renda, de jovens de 15 a 19 anos em contraste com outros de 20 a 24 ou de 25 a 29 anos, de jovens com pouca ou com muita educação formal, de jovens mulheres em relação a jovens homens, de jovens indígenas e afro descendentes e o resto. Distintas são as oportunidades em função de políticas públicas, instituições de apoio, condições familiares, dinâmica do emprego, capacidades adquiridas e redes de relações. (CEPAL, 2008: 10)

A pobreza, a educação, a saúde, o emprego dos jovens ou a própria institucionalidade da política da juventude são assuntos comuns que devem estar na agenda governamental dos países como o Brasil, onde persiste a extrema desigualdade social. Motivos como este levaram à formação do bloco da Ibero-América composto por 21 países (Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Bolívia). A juventude ibero-americana tornou-se, pois, foco de atenção dos Chefes de Estado e de Governo do Bloco os quais propuseram um Plano Ibero-Americano de Cooperação e Integração da Juventude, para o período de 2009-2015. O reconhecimento de que há muito por fazer em relação às políticas públicas de atendimento a essa camada da população encontra-se em relatório elaborado conjuntamente pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL -, Secretaria-Geral Ibero-Americana – SEGIB - e Organização Ibero-Americana da Juventude - OIJ -.

O Plano, cujo objetivo geral é “Potencializar e fortalecer as atuações de cooperação entre os estados, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, para melhorar as políticas da juventude na região ibero-americana, como base do desenvolvimento dos direitos de cidadania das e dos jovens” (OIJ, 2008: 8), representa um sinal de que os Estados têm de se mobilizar para atender as muitas demandas da juventude, principalmente das camadas populares, por políticas sociais.

4.2 A JUVENTUDE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS SOCIAIS

Nos períodos em que a economia era movida pela crescente industrialização, os jovens que, precocemente, ingressavam no mundo do trabalho apenas contavam, como os adultos, com os “benefícios” da Previdência Social. Nessa época, os governos pensavam a educação como um valioso bem a oferecer aos jovens pertencentes aos estratos sociais menos abastados, pois estes deveriam desenvolver as aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho. Para os outros jovens que não precisavam trabalhar, a educação cumpria

a função de prepará-los para o ingresso nos cursos superiores, portanto, para a vida adulta (NOVAES, 2009: 15).

O Brasil possui, como se sabe, enorme defasagem de políticas públicas dirigidas aos seus jovens. Estas só começaram a ser, sistematicamente, introduzidas a partir do início deste século XXI.

A juventude pobre sempre preocupou os governos por estarem associadas à violência, à marginalidade, ao desemprego, enfim, ao risco social. Em épocas de recessão econômica no Brasil e restante da América Latina, como se viu nos anos de 1980, surgiram políticas compensatórias de transferência de renda, mas para o público juvenil as ações pautaram-se na ideia de transformá-lo em capital humano por meio da educação. Até o final do século passado, pode-se dizer que os jovens eram “invisíveis” aos olhos dos poderes públicos que empreendiam algumas políticas sociais somente às crianças e suas famílias.

Uma pesquisa de opinião, realizada em 2003 pelo Instituto Cidadania, revelou que “74% dos informantes declararam que há mais coisas boas em ser jovem do que ruins”. Aspectos variados como a liberdade, poder aproveitar a vida, a falta de responsabilidade, a saúde, fazer amizades, surgiram como positivos ao lado do fato de poder estudar, adquirir conhecimentos e poder trabalhar. Quando indagados sobre os assuntos de maior interesse, surgiram como respostas a educação, o trabalho e oportunidades de cultura e lazer (AQUINO, 2009: 30). São informações que não devem ser desprezadas na construção de políticas públicas, pois revelam as expectativas sociais dessa camada populacional que precisa alcançar as bases para, mais tarde, atingir a formação humana em sua totalidade

Os aspectos negativos (“coisas ruins em ser jovem”) foram também expostos na referida pesquisa de opinião: “o convívio com riscos variados – drogas, violência, más companhias – e a falta de trabalho e renda, além da falta de liberdade expressa pelo controle familiar”. Os próprios jovens reconhecem como seus aqueles mesmos problemas já identificados pela sociedade em geral. Apesar de trazer essa “marca” negativa, a população juvenil não é isenta de preocupações: a segurança/violência, trabalho – emprego/questões profissionais – e drogas, nesta ordem de prioridade - são os assuntos citados. Pesquisas assim fornecem informações salutares para que se construam as políticas sociais para a população juvenil. No Brasil, as primeiras iniciativas para um amplo diálogo entre Governo e movimentos sociais sobre a necessidade de se instaurar, no país, uma política de juventude surgem em 2004.

O desafio era o de pensar políticas que, por um lado, visassem à garantia de cobertura em relação às diversas situações de vulnerabilidade e risco social apresentadas para os jovens e, por outro, buscassem oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favorecessem a integração dos jovens nas várias esferas sociais (SPOSITO, 2005)

A partir desse diálogo, foram definidas ações e estratégias – Conferência Nacional de Juventude; criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR); realização do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania; encaminhamento de projetos de lei (PL) contendo proposta de criação do Estatuto de Direitos da Juventude (PL nº 4.529/2007) e versando sobre o Plano Nacional de Juventude (PL nº 4.530/2004) – que demonstravam o envolvimento de grupos da sociedade do governo para se instaurarem políticas visando ao bem-estar físico e social dos jovens brasileiros. Uma medida governamental importante foi a criação, em 2005, da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), em atendimento da sugestão do Grupo Interministerial ao presidente da República (SILVA; ANDRADE, 2009: 50).

O Grupo Interministerial possuía na sua composição representantes de 19 ministérios, incluindo representantes do IPEA e de secretarias especiais. Foi responsável por diagnosticar as ações e programas federais nos quais poderiam se inserir os jovens e elaborar a proposta da Política Nacional de Juventude. O resultado foi a constatação da “frágil institucionalidade, fragmentação e superposição das políticas federais de juventude” (SILVA; ANDRADE, 2009: 50) e a identificação de nove desafios que deveriam pautar a Política Nacional de Juventude:

- 1) Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade.
- 2) Erradicar o analfabetismo entre os jovens.
- 3) Preparar para o mundo do trabalho.
- 4) Gerar trabalho e renda.
- 5) Promover vida saudável.
- 6) Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação.
- 7) Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas.
- 8) Estimular a cidadania e a participação social.
- 9) Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (SILVA; ANDRADE, 2009: 50).

Vê-se que foram objetivadas ações essenciais para proporcionar aos jovens o pleno exercício de seus direitos como cidadãos, porém, com a desigualdade social presente no país, os esforços dos governos e da sociedade têm de se intensificar para que, ao menos, se amenizem as disparidades encontradas.

Em 2007, a população jovem, no Brasil, com idade entre 15 e 29 anos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, era cerca de 49,8 milhões de pessoas, correspondente a 26,54% da totalidade populacional (SILVA; ANDRADE, 2009: 45).

Destes jovens, 29,8% poderiam ser considerados pobres porque viviam em famílias com renda familiar per capita de até meio salário mínimo (SM). No grupo de 15 a 17 anos, apenas 47,9 cursavam o ensino médio, considerado o nível de ensino adequado a esta faixa etária. Na área rural este índice não ultrapassava 30,6%. Ainda em 2007, havia 4,8 milhões de jovens desempregados no país e correspondente a uma taxa de desemprego três vezes maior que a dos adultos. Especialmente elevado (19,8%) era o número de jovens que não estudavam nem trabalhavam (SILVA; ANDRADE, 2009: 45).

Portanto, é um percentual significativo da população brasileira pertencente a diversos grupos sociais/espacos e que requer o reconhecimento, por parte da sociedade civil e política, como sujeitos de direitos e deveres. Eles próprios, se lhes for dada a oportunidade de expressarem-se, indicam as suas maiores preocupações, os seus desejos, enfim, os seus sentimentos em relação à fase em que vivem.

Em maio de 2009, foram identificados sete eixos temáticos os quais abarcam os programas federais dirigidos aos jovens. O PROEJA é um desses programas, de responsabilidade do Ministério da Educação, e integra o eixo 1: *Elevação da escolaridade, qualificação profissional e cidadania*. Ligado diretamente ao MEC, tal programa é destinado aos jovens com idade mínima de 18 anos na data da matrícula e aponta como principais benefícios oferecidos a “formação inicial e continuada/ensino fundamental; educação profissional técnica de nível médio/ensino médio; educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena” (SILVA; ANDRADE, 2009: 62). Os outros seis eixos são: 1) educação – ensino médio e superior; 2) financiamento e crédito rural; 3) cultura, esporte e lazer; 4) meio ambiente; 5) saúde; 6) segurança pública. Convém informar que cada eixo traz uma série de programas sociais do governo federal voltados, exclusivamente ou não, para o público jovem, sobre os quais não será possível discorrer nenhum comentário em virtude dos limites da pesquisa⁵¹.

⁵¹ Para conhecer todos os eixos e programas, ver SILVA; ANDRADE, 2009.

4.3 – A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Qual o sentido do ensino médio? Preparação para o ingresso no ensino superior, para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania? Historicamente, esse nível de ensino vem, ora preparando determinados jovens para ingressarem em um curso superior, ora preparando outros para o mercado de trabalho, sempre na perspectiva da dualidade: formar os dirigentes e os dirigidos. O preparo para o exercício da cidadania torna-se algo muito complexo tendo em vista a distinção da oferta de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê no artigo 35 que o ensino médio, como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o aprofundamento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Analisando as finalidades acima, percebemos a sua amplitude e constatamos que, se as escolas tivessem implantado os seus cursos de ensino médio seguindo os preceitos desse artigo 35, o ensino médio brasileiro não estaria no esvaziamento de identidade em que se encontra. Em pleno terceiro milênio, o Brasil não conseguiu atingir a universalização desse nível de ensino.

Os dados da PNAD 2007 sobre a escolarização da população de 15 anos ou mais apontam para uma média de 7,3 anos de estudo, ainda abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida desde 1971 (lei 5.692, de 1971) e da meta de implantação gradativa dos nove anos até 2010 (lei nº 11.274, de 2006). Mesmo considerando que indicadores educacionais não sejam sensíveis a mudanças em curtos espaços de tempo, o acréscimo, entre 2005 e 2007, de apenas 0,3 anos na escolaridade média dessa população é desprezível para um país que almeja o desenvolvimento com equidade e sustentabilidade (BRASIL, 2009: 25).

Quando observada a escolarização da população dessa mesma faixa etária que vive na zona rural, a média cai para 4,5 anos e no Nordeste, para 3,7 anos de estudo. Em referência ao acesso ao ensino médio, a distorção idade-série é alta: apenas 48% da população de 15 a 17 anos freqüentam esse nível; os outros 52% estão em outros níveis que não correspondem a sua faixa etária, aponta a mesma pesquisa. Segundo o Relatório apresentado, “a idade média dos alunos do ensino médio caiu 1,7 anos de 2005 a 2007, o que pode estar refletindo uma evasão de alunos com idade mais avançada para o trabalho ou para a EJA”. Sendo assim, o Brasil apresenta enorme dívida social para com a juventude pertencente aos estratos sociais mais baixos. Quanto mais tempo ela ficar excluída do processo formal de escolarização, menos chance terá de se emancipar e progredir socialmente.

O debate atual recai sobre que condução o ensino médio deve ter. O governo baixou, em 2004, o Decreto nº 5.154 instituindo o ensino médio integrado à educação profissional. Com este Decreto, o governo federal aplica o § 2º do Art. 35 da LDB que diz “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Naturalmente, apenas as escolas públicas, principalmente federais, acolheram o decreto. As escolas particulares e as públicas estaduais, estas em sua maioria, permaneceram com o modelo antigo, mas estas últimas sem conseguir assegurar a permanência dos alunos. Vejamos um exemplo: “O Estado, na Bahia, é responsável por mais de 80% do ensino médio. O total de alunos se aproxima de 700 mil, sendo que menos da metade chega ao 3º ano e, destes, apenas pouco mais de 70 mil chegam ao curso superior” (BRITO, 2010: 74).

Voltando ao Decreto nº 5.154/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005: 37) afirmam que o § 2º do Art. 35 da LDB, acima mencionado, teve por base o Projeto Original da LDB, apresentado pelo deputado Otávio Elísio, o qual pretendia “reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho”. Tal Projeto fora substituído pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, daí a relação a ser estabelecida com o decreto em questão. Em muitos documentos oficiais que tratam da educação, inclusive no Documento Base do PROEJA, aparece essa indicação do “trabalho como princípio educativo”. Ao se reportar à integração pretendida no decreto, Nosella (2009: 10) esclarece que essa expressão “se refere ao grande debate desencadeado entre pedagogistas a partir da revolução industrial, quando o trabalho industrial foi apontado como principal contexto e referência educacional da sociedade”. Para o autor, “o trabalho é o princípio

educativo geral de todo o sistema escolar, sem que haja destaque para o ensino médio, fase final do ensino básico, de carácter formativo geral”. Tomando por base esta justificativa, prefere utilizar o termo “pedagógico”, pois, [...] o princípio pedagógico caracteriza a especificidade metodológico-escolar de cada fase do ensino” (NOSELLA, 2009: 10).

Em capítulos anteriores demonstrou-se a relação dual que ficou regulamentada pelas inúmeras reformas educacionais. Nosella (2009: 4) explica que, “ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho”. A partir de 1930, quando se iniciou a industrialização no país, no governo de Getúlio Vargas, a dualidade educacional foi oficialmente instituída com as reformas de ensino ocasionando reação por parte de educadores idealistas “que, por defenderem a igualdade social, levantaram a bandeira da escola única. [...] por exemplo, a proposta de Anísio Teixeira, que propunha uma escola igual para todas as crianças e jovens a despeito de suas diferenças sociais” (NOSELLA, 2009: 5).

Desde a redemocratização do país, quando se promulgou a atual Constituição, em 1988, os debates educacionais giram em torno de proposta semelhante à de Anísio Teixeira pela escola única. De acordo Nosella (2009: 10), o termo “único” foi utilizado por décadas, mas, a partir de tempo mais recente, optou-se por dizer “escola unitária”.

Com efeito, o termo “único” conceitualmente se refere a “idêntico” ou “exclusivo”, isto é, afirma-se que algo é igual ao outro ou que não existe outro como este. De toda forma, o conceito “único” traz uma conotação de precisão mecânica. Diversamente, o conceito “unitário” diz relação a processo, a porvir histórico, a direção, a construção de um sistema, a algo que se inspira a critérios de unidade. Assim, o termo “unitário” qualifica melhor os princípios educativo e pedagógico que conferem unidade às instituições formativas escolares (NOSELLA, 2009: 10).

Gramsci (2010) analisa, nas primeiras décadas do século XX, a crise vivida pela escola italiana quando também “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (p. 33). Na Europa, a Revolução Industrial exigira a formação de mão de obra para as indústrias que eram preparadas nas escolas profissionais, mas o pensador italiano, vendo-se diante da “crise” escolar que consagrava, em seu país, ainda mais a divisão de classes, propõe, como solução, a

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de

trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2010: 33)

Situação semelhante, como visto, ocorreu com o sistema de ensino brasileiro e, há muito tempo, também se fala na “crise” da escola pública do país e “crise do ensino médio”. Iniciamos esta sessão sobre o ensino médio com algumas indagações justamente porque permanece indefinida a formação educacional da maioria dos jovens ao final da etapa básica de estudo. Ao apontar a solução para a escola italiana, Gramsci (2010: 36) destaca a importância, quando se vislumbra a escola unitária, do “currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a escola pretende alcançar”.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultural geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2010: 36).

Compreende-se que o autor, passando a utilizar-se o termo “unitária” em lugar de “única”, não deixa a formação pretendida apenas para a última etapa, no caso atual, no ensino médio. Esta começaria, com a escola unitária, no correspondente à primeira fase do ensino fundamental de hoje: “período representado hoje pelas escolas primárias e médias” (p. 37). Para esta fase, Gramsci (2010: 37) recomenda não mais que três-quatro anos de estudo. “O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária”. Verifica-se que a escola unitária proposta por Gramsci tem a duração de nove ou dez anos, mesmo tempo que se tem no Brasil para a chamada formação básica. No caso de uma pretensão que, seriamente, o governo tivesse em instituir no Brasil a escola unitária, esta deveria ser implantada no primeiro ano do ensino fundamental. Certamente estudos se fariam para se adequar o que pensava Gramsci naquele início de século XX ao contexto do século XXI da sociedade brasileira. No entanto, é mister a preservação de alguns princípios gramscianos para a escola unitária, a saber:

I - “a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (p. 36);

II - “o nível inicial da escola elementar, [...] ao lado do ensino das primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos ‘direitos e deveres’ [...], isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos ambientes sociais tradicionais [...]” (p.37) ;

III - “a escola unitária deveria ser organizada como escola de tempo integral” (p. 38);

IV – “na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)” (p.39).

Assim pensada e implantada no Brasil, a escola unitária daria fim as distorções que todo o ensino básico apresenta. Não é necessária nem uma análise aprofundada para se constatar que o ensino médio vem cumprindo somente a primeira das quatro de suas finalidades determinadas pela LDB/1996. São muitos os problemas que envolvem esse nível de ensino, porém, dois deles devem ser objetos de discussão dos órgãos governamentais e de toda a sociedade: a evasão e o escasso conhecimento aprendido pelos estudantes.

É inegável o aumento do número de matrículas no ensino médio entre os anos de 1996 e 2007, quando passaram de 5.739.007 a 8.369.369, um aumento de 41,7% (KRAWCZYK, 2009: 9). Porém, não são dados com os quais se pode comemorar, pois ainda é muito grande o abandono e a reprovação nessa última fase da educação básica.

A expansão do ensino médio não pode ser caracterizada necessariamente como um processo de universalização da educação, devidos às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola (11,4% dos homens e 5,0% das mulheres entre 15 e 17 anos e 53,6% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos), à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004, e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2009: 9)

Esses jovens que ficam fora da escola ou dela se afastam devido às reprovações ou a necessidade de emprego são aqueles que retornarão mais tarde aos estudos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na maioria dos casos, o problema da falta de escolaridade não se resolve, porque na EJA a evasão ainda é maior que no ensino médio, como foi constatado nesta pesquisa com o grupo do PROEJA.

Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos seus dez anos de existência comprova o segundo problema apontado e revela a superioridade da rede particular de ensino em relação ao sistema público. Consta no resultado do ENEM do ano de 2009, que “entre as mil escolas que oferecem ensino médio regular com melhor desempenho nas provas objetivas e na redação, 91% são da rede privada”⁵². Mesmo com a supremacia das 912 escolas particulares em questão, a média dos alunos não é de nível alto, ficam entre 641,11 e 749,70 pontos. O percentual restante do *ranking* das melhores é preenchido por 88 escolas públicas, sendo 60 da rede federal, 26 da rede estadual e apenas duas municipais. Quando a lista enumera os melhores resultados das escolas públicas, as federais se destacam: dos vinte colégios primeiros do *ranking*, considerando-se as notas das provas objetivas e da redação, 18 são federais. Há 25.923 estabelecimentos públicos que oferecem o ensino médio no país, mas somente 217 federais (0,8%). O restante é de responsabilidade dos estados (a maioria) e dos municípios⁵³.

O ensino médio reflete a situação social do país em que uma minoria privilegiada de jovens pode pagar para ter acesso a boas escolas, enquanto a maioria dessa população é obrigada a frequentar cursos com desempenho sofríveis. Caso esse quadro se persista, no qual os jovens das classes populares não têm condições de adquirir, por meio da escola, a mesma formação educacional daqueles mais abastados, restarão, sempre, aos primeiros os lugares de menor hierarquia dos postos de trabalho.

⁵² “Rede privada domina melhores do Enem 2009”. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/enem/rede+privada+domina+melhores+do+enem+2009/n1237721690404.html>

⁵³ “Federais são as melhores públicas do Enem” Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/federais+sao+as+melhores+publicas+no+enem/n1237721828162.html>

CAPÍTULO 5 – O CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA EM VITÓRIA DA CONQUISTA E A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

A localização deste capítulo de maneira nenhuma está relacionada com a sua importância. Muito pelo contrário: é o mais importante. Ele não poderia ser construído sem que fizéssemos um longo percurso pela história da educação profissional brasileira revisitando as políticas públicas educacionais para o ensino profissional e para os jovens e adultos as quais estavam sempre voltadas para o atendimento das demandas sociais e econômicas, aliás, muito mais para estas últimas. Com o objetivo de investigar o PROEJA a fim de verificar a sua eficácia na educação de jovens e adultos, procedeu-se à revisão bibliográfica, ao estudo de documentos oficiais e à aplicação de questionários com os vários sujeitos envolvidos com o Programa. Também prestarei neste trabalho de pesquisa algumas informações sobre o referido curso, por estar envolvida diretamente no processo de sua implantação, atuando, naquele momento, como Chefe do Departamento de Ensino como docente e, posteriormente, como coordenadora do PROEJA.

5.1 O PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Cumprindo uma promessa de campanha, o Presidente Lula revogou o Decreto Nº 2.208/97, por meio do Decreto Nº 5.154/04, de 20 de julho de 2004, rearticulando o ensino médio com a educação profissional. Porém, este decreto ainda permite a escolha de se efetivar ou não a articulação uma vez que o decreto

- Prevê que a articulação entre o ensino médio e o técnico deverá seguir as diretrizes curriculares nacionais do CNE, as normas do sistema de ensino e as exigências de cada instituição, segundo seu projeto pedagógico;

(...)

- Mantém as contradições explicitadas nos debates sobre a revogação do Decreto 2208/97 e adota um viés conservador na medida em que, apesar de restituir a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional, mantém a alternativa da concomitância (ensino médio e profissional) instituída pelo decreto anterior, que expressa a dualidade estrutural da educação brasileira;

(...)

- Apresenta como “grande novidade” várias alternativas de articulação entre o ensino médio e o técnico de nível médio. (...)
- Dá a escola a prerrogativa de decidir se quer unir ou manter separado o ensino médio e o técnico de nível médio e a cada estudante de decidir se quer fazer só o ensino médio ou se seguirá uma das outras três opções de articulação do ensino médio e o técnico de nível médio (ANDES-SN, 2005: 19).

O Decreto Nº 5.154/04 regulamenta o § 2º do Art. 35 e os Arts. de 39 a 41 da Lei 9.394/96 instituindo novamente a integração entre o ensino técnico e o ensino médio, contudo, ficando aberta a possibilidade, a depender da correlação de forças em disputa, do retorno à dualidade formal trazida no artigo revogado (ANDES-SN, 2005: 19). Esse decreto regulará, também, os cursos técnicos de nível médio inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, denominado PROEJA, implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no ano de 2005.

O PROEJA faz parte de um conjunto de programas⁵⁴ do MEC/SETEC em atividade no atual Governo Lula. Justificando pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2003, a qual revela a alta incidência de jovens e adultos que não haviam concluído o ensino fundamental⁵⁵, o Governo Federal edita, em 2005, em âmbito federal, o primeiro decreto do PROEJA, o Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005, mais tarde substituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, “que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental de EJA” (MEC/SETEC). Outros atos normativos fundamentam o PROEJA: a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); o Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004; os Pareceres CNE/CEB Nº 16/99, CNE/CEB Nº 11/2000 e CNE/CEB Nº 11/2008; Resoluções CNE/CEBNº 01/2000 e CNE/CEBNº 01/2005.

Há que se considerar que o PROEJA surge como uma proposta inédita para o campo da educação de jovens e adultos, pois visa à integração da educação básica com a educação profissional, o que só acontecia até antes do Programa em formas separadas. O Documento

⁵⁴ Rede Certific (programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida); Programa Brasil Profissionalizado (fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica); Programa Escola Técnica Aberta do Brasil / E-Tec Brasil (articulação das instituições públicas Federais, Estaduais e Municipais que oferecem ensino técnico nível médio para oferecimento de cursos na modalidade à distância) (<http://portal.mec.gov.br/index.php>)

⁵⁵ Os dados da PNAD apontavam que, em 2003, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não tinham concluído o ensino fundamental, e, apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA (<http://portal.mec.gov.br/index.php>)

que subsidia o PROEJA assume uma visão progressista para a EJA criticando as antigas políticas implantadas. Porém, o Programa, amparado pela legislação específica e pelo Documento Base, não consegue romper totalmente com as tramas do mercado que enredam a própria educação profissional do país. O PROEJA rearticula a educação profissional ao ensino médio, daí a recomendada integração em seus cursos, pelo Decreto N° 5.154/04, todavia, Ramos (s.d.: 27) adverte que

o parecer (Parecer 39/2004) e a resolução (Resolução 01/2005) praticamente reiteraram as diretrizes formuladas sobre a égide do Decreto 2.208/97. Isto quer dizer que, paradoxalmente têm duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto N° 5.154/04 [...] e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas.
[...] Desenhar o perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada.

Para dar concreticidade ao decreto que tornava obrigatório o oferecimento do curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio na modalidade de EJA à toda rede federal de ensino tecnológico, o MEC/SETEC, a partir da sua promulgação, destinou recursos financeiros⁵⁶ e empreendeu as seguintes ações:

I - Em 2006, junto aos estados, estabelecimento de convênios para a implantação dos cursos PROEJA; descentralização orçamentária para a rede federal; oferecimento de curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA; elaboração e publicação de documentos referenciais (Documentos-Base) para o PROEJA Técnico/Ensino Médio; para Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e Indígena/Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena.

II - No ano seguinte, em 2007, aplicação de recursos para a formação de profissionais para trabalhar com o PROEJA. Além da continuidade da especialização *lato sensu* PROEJA, houve uma Chamada Pública para cursos com carga horária de 120h a 240h e o Edital PROEJA/CAPES/SETEC n° 003/2006 para desenvolvimento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Ainda em 2007, a SETEC cria e desenvolve o Projeto de Inserção

⁵⁶ O montante de recursos financeiros disponibilizados, pela SETEC, a cada ano, foi o seguinte: R\$ 11.864.526,71 (2006); R\$ 17.886.274,89 (2007); R\$ 19.105.071,22 (2008); R\$ 23.852.033,40 (2009). (<http://portal.mec.gov.br/index.php>).

Contributiva trabalhando com as escolas da Rede Federal que apresentavam altos índices de evasão.

III - Em 2008, continuaram a acontecer os cursos de especialização e de formação. Com o objetivo de promover o diálogo intrainstitucional para se resolverem as dificuldades enfrentadas no PROEJA, a SETEC repassou recursos e foram promovidos 14 “Diálogos PROEJA”. Para diminuir a evasão e desistência⁵⁷ detectadas, implantou-se a “Assistência ao Estudante do PROEJA”, destinada aos alunos carentes os quais passaram a receber R\$ 100,00 a cada mês, recurso destinado, segundo a SETEC, “para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material”. Nesse ano de 2008, a SETEC repassou às escolas o montante de R\$ 4.815.700,00 para atender a 7.152 estudantes.

IV – Em 2009 aconteceu a quarta edição do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA e a publicação, pela SETEC, do Edital PROEJA FIC que visava implantar, nas instituições da rede federal de educação profissional, cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental, na modalidade de EJA, nos municípios e nos estabelecimentos penais.

Vale esclarecer que os cursos de pós-graduação *lato sensu* PROEJA e de formação são sempre destinados aos servidores (técnicos e docentes) da rede federal de ensino profissional e da rede municipal e estadual de ensino. No período de 2006 a 2009, segundo a SETEC, tinham sido disponibilizadas 11.433 matrículas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* PROEJA e 6.431 matrículas em cursos de formação. No ano de 2007, a SETEC não informa o número de matrículas nos cursos de formação, apenas que foram aprovados 24 projetos em escolas estaduais e federais.

Como se vê, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), tem mantido uma estrutura orçamentária e técnica para viabilizar o PROEJA. Como ainda é um programa recente, sobre o qual as pesquisas por ora se iniciam, é necessário cautela para se fazer uma avaliação mais generalizada. Sendo a proposta desta pesquisa verificar até que ponto o PROEJA se diferencia das políticas públicas para a educação profissional anteriores e como, efetivamente, está se dando a sua implantação, procurou-se fundamentar a análise dos documentos a partir dos referenciais teóricos marxistas trazidos por estudiosos brasileiros e estrangeiros. A análise empreendida envolveu documentos oficiais (Leis, Portarias, Decretos, dados divulgados); documentos do IFBA (Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento

⁵⁷ Nos anos de 2006 e 2007, o índice de evasão/desistência foi superior a 30% em 21 instituições da Rede Federal.

Institucional); questionários aplicados com os alunos do PROEJA - IFBA/ Conquista, docentes, gestores, técnicos administrativos, alunos do curso de pós-graduação em PROEJA, além de contar com pesquisas já concluídas a respeito da educação profissional brasileira, da educação de jovens e adultos e do PROEJA de algumas instituições da rede federal de educação profissional.

Partindo-se da situação dos jovens e adultos, no início da década de 2000, apontada como o fator propulsor para a implantação desse Programa, o Governo reconhece ser imprescindível 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 (Documento Base, 2007: 11).

Dirigido aos jovens e adultos com percursos educacionais descontínuos, o PROEJA é um programa que o governo espera transformá-lo em política pública para “potencializar a oferta integrada entre a educação profissional técnica de nível médio⁵⁸ e o ensino médio na modalidade EJA” (DOC. BASE, 2007: 29). Se for levada em conta a expansão da Rede Federal de Ensino Tecnológico, ocorrida a partir de dezembro de 2008, no país, ainda é baixo o número de matrículas para esse nível considerando-se os dados dos anos de 2008 e 2009, apesar de constatado um crescimento deste ano em relação ao anterior, conforme pode ser visto na Tabela 1. Atualmente, são 38 institutos federais, além 02 cefets, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica. Segundo o MEC, “em 2010, o número de escolas ultrapassará as 354 unidades previstas” para as quais preveem-se a oferta de “500 mil vagas em todo país” (MEC).

⁵⁸ Anteriormente apresentaram-se os outros níveis abrangidos pelo PROEJA (fundamental, educação continuada e educação indígena), mas o presente trabalho se dedicará especificamente ao PROEJA do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Tabela 1: Número de alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio segundo a Região Geográfica

Região Geográfica	Alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada de Nível Médio		
	Total	2008	2009
Brasil	34.377	14.894	19.483
Norte		1.225	2.261
Nordeste		5.885	7.046
Sudeste		4.057	5.595
Sul		3.083	3.342
Centro-Oeste		644	1.239

MEC/Inep/Deed

Nota: O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.

Fonte: IBGE – Síntese dos indicadores estatísticos

5.2 O DOCUMENTO BASE: UMA ANÁLISE

Para referenciar o PROEJA, foram elaborados e divulgados a partir de 2006, os Documentos Base de cada nível contemplado. O Documento Base que subsidia o PROEJA de nível médio é constituído de cinco capítulos. Inicia-se situando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como marcada pelas políticas tênues e descontínuas e apontando a necessidade de reverter-se essa situação. Porque inseridas em um contexto de desigualdade social, as famílias optam pelo trabalho infantil ocasionando o abandono da escola pelos jovens e, conseqüentemente, a “juvenilização” da EJA. Há o reconhecimento, no início do capítulo, de que não é, como creem os jovens que retornam à EJA, a baixa escolaridade a causa exclusiva da dificuldade de inserção em postos de trabalho, cabendo, sim, ao sistema capitalista a responsabilidade pelo desemprego estrutural (p. 11). O primeiro capítulo segue apresentando a justificativa da opção pela “política de integração da educação profissional de nível médio na modalidade EJA” e o objetivo com o PROEJA:

(...) o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhorias das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (p. 13)

Outro dado deste tópico do primeiro capítulo é expresso na necessidade de formação humana desvinculando a educação da economia (p. 14) o que, sabe-se, não pode ser feito somente no âmbito da escola. O capítulo 1 encerra-se com os dados estatísticos da educação nacional, demonstrando a baixa escolaridade dos brasileiros. O Documento Base traz a média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais, de 2002 (p. 17):

Tabela 2: Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade

Gandes Regiões	Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade
	TOTAL
Brasil (1)	6,1
Norte (2)	6,1
Nordeste	4,7
Sudeste	6,8
Sul	6,6
Centro Oeste	6,3

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural

O segundo capítulo do Documento Base aborda brevemente o contexto do modelo de desenvolvimento econômico no Brasil, gerador das desigualdades sociais e dificuldades de se implantarem “políticas de Estado para os diversos segmentos que constituem a sociedade brasileira” (p. 23). Aqui aparece o ideal da sociedade a ser buscada na qual “o homem deve ser concebido como um ser integral” (p.24). Essa referência ao homem, consoante com a pedagogia marxista, será reiterada ao longo do documento e analisada mais adiante.

O terceiro capítulo, intitulado “Concepções e princípios” confere à educação “importante função estratégica” no “processo de desenvolvimento” (p. 31) e reforça a necessidade de articular a política pública de educação profissional e tecnológica às demais políticas (p. 32). Ainda expressa que a educação de jovens e adultos deve gozar do mesmo padrão de qualidade da educação profissional e inserir-se na

concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral, (e que) pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural,

político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (p. 35).

São seis os “princípios” que deverão nortear o PROEJA: (1) inclusão da população em suas ofertas educacionais; (2) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; (3) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; (4) trabalho como princípio educativo; (5) pesquisa como fundamento da formação e (6) condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (p. 37-38).

O quarto capítulo é dedicado à construção do Projeto Político-Pedagógico Integrado. A orientação é de que se priorize a integração efetiva do currículo. Quando se indaga, no Documento, o sentido de integração do currículo, a resposta dada por meio de uma citação de Ciavatta, remete-nos imediatamente à reflexão de Gramsci sobre a escola unitária elementar e o conceito de trabalho, unindo trabalho intelectual e manual, como princípio educativo:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 2010:43)

(...) Significa que buscamos focar *o trabalho como princípio educativo*, no sentido de *superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual*, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de *formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos* (CIAVATTA, 2005: 84 apud DOCUMENTO BASE, grifos nossos).

Enfim, o Projeto deve perseguir “uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (p. 41). No subitem “Fundamentos político-pedagógicos do currículo” estão os inerentes à EJA, quando se deve “atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais” (p. 43). O capítulo ainda direciona para a organização do currículo “que não é dada a priori”. Deve ser “uma construção contínua, processual e coletiva” (p. 48). O subitem “Estrutura do currículo” traz nove orientações, nas quais encontra-se outra categoria marxista: a “concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades (...)” (p. 49). O currículo pode apropriar-se, segundo o Documento Base, de “diversas formas de organização e estratégias metodológicas”, como utilizando-se de abordagem(ns): (1) embasadas na perspectiva de complexos temáticos; (2) por meio de esquemas conceituais; (3)

centrada em resoluções de problemas; (4) mediada por dilemas reais vividos pela sociedade; (5) por áreas de conhecimento. Os tempos e espaços e a avaliação estão também contemplados no quarto capítulo do Documento Base.

O quinto e último capítulo refere-se aos “Aspectos Operacionais”, a saber: coordenação geral; instituições proponentes; instituições parceiras; modalidade de oferta; oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas; recursos humanos; formação continuada de professores; monitoramento e avaliação; financiamento; sistema de comunicação e informação e plano de implantação. Alguns desse aspectos já foram abordados acima, outros ainda serão tratados. Enfim, em que pese alguns pontos contraditórios do Documento, como veremos a seguir, o PROEJA conta, na SETEC/MEC, com uma infraestrutura inovadora para a educação de jovens e adultos no país.

A respeito desse Documento Base, Rummert (2007: 44) considera ambivalente sua proposta. Um dos pontos salientados pela autora é o fato de o Documento trazer, nas partes introdutórias do seu texto, pressupostos apontando para a necessidade de uma reformulação radical da educação oferecida à classe trabalhadora somada às críticas a respeito das constantes intervenções do Capital nesta educação e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, ao elencar as instituições proponentes⁵⁹ para adotarem o PROEJA, além das “públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais”, estão as “entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas” ao chamado Sistema “S”: Senai, Senac, Sesi, Sesc, Senar e Sebrae, estas últimas uma forte representação do próprio capitalismo empresarial. Outro fator, localizado na seção “Concepções e princípios”(p. 31), segundo a autora citada, “explicita o caráter híbrido da fundamentação teórico-política do Documento Base”. Os autores do Documento, apontam, como visto, seis “princípios que consolidam os fundamentos dessa política”, entre os quais está o quarto que

compreende o **trabalho como princípio educativo**. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (grifo no original, p. 38).

⁵⁹ Documento Base, p. 57.

Este quarto princípio “conflitua diretamente com a concepção de trabalho como princípio educativo, tal como é concebido” pelos empresários que, ao dirigirem a rede de escolas do Sistema “S”, escolhidas entre as proponentes pelo MEC/SETEC, “regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado” (RUMMERT, 2007: 44). Por fim, ainda segunda a autora, o Documento ainda navega por duas vias: traz “referências a críticas radicais ao atual estágio do modo de produção e teses e conceitos inteiramente conformados à ordem” (p. 44). Tomemos, pois, como exemplo das críticas o seguinte trecho:

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas – políticas, culturais e sociais (Doc. Base: 31)

Quanto à “educação ao longo da vida” (p. 13, 33 e 34) salientada no Documento Base, “verifica-se a ausência da percepção de seu caráter conservador e subordinado à lógica do capital” (RUMMERT, 2007: 44). Apesar da indicação no Documento Base de que é o seu objetivo central a instalação de “uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (p. 33), há o reconhecimento das “limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade” (p. 33-34).

Fica claro que, permanecendo a mesma estrutura socioeconômica, onde o mercado em tudo interfere, inclusive na educação (pública e privada), a intenção do MEC/SETEC preconizada no Documento de forjar uma política educacional de direito buscando-se o “rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica” através da implantação dos cursos técnicos integrados, pensados para propocionar a **formação integral do educando**” (p. 35, grifos no original), especialmente da EJA, pode ficar seriamente comprometida. Concretizar o PROEJA como uma política pública nos moldes oferecidos no Documento torna-se um desafio quando vislumbrado a partir da premissa de Mészáros (2008: 45):

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de

romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (grifos no original).

Portanto, há que se estender as ações vislumbradas para o PROEJA também aos demais níveis de ensino se, realmente, o governo quiser “perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione” a toda a população “acesso, permanência e êxito na educação básica, gratuita, unitária e com qualidade” (Doc. Base: 34).

5.3 O PROEJA NO CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA DO IFBA

Cumprindo primeiramente à determinação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 o qual instituía, em caráter obrigatório, o então *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA* em todas as escolas da Rede Federal de Educação Profissional, e, posteriormente, do Decreto nº 5.840, promulgado em 13 de julho de 2006, revogando o anterior e instituindo mudanças ao Programa, inclusive no nome, passando a denominar-se *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, o IFBA / Vitória da Conquista (naquela época, CEFET-BA / Unidade Vitória da Conquista) inicia, no mês de julho de 2006, o Curso Técnico de Informática, Nível Médio, na Modalidade Integrada – PROEJA. Para esta primeira turma foram destinadas vinte e cinco vagas. Como a evasão foi grande logo no segundo semestre do curso⁶⁰, ofereceram-se, para a segunda turma, em julho de 2007, trinta vagas, chegando a oferta de 35 vagas, para o ano de 2011.

A SETEC/MEC já havia promovido em vários pólos (a Bahia foi um deles) encontros com representantes dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas Federais para a apresentação do PROEJA e sua futura implantação nas respectivas escolas. Foram três os representantes do IFBA / Vitória da Conquista para o referido evento na cidade de Salvador: a Pedagoga,

⁶⁰ No início de 2007, matricularam-se dezesseis alunos.

representando a Coordenação Técnico Pedagógica; a Coordenadora do Curso de Informática e esta pesquisadora em virtude do cargo que ocupava. Tínhamos a tarefa de apresentar, no retorno à instituição, o PROEJA à comunidade docente e técnica e assim foi feito.

A escolha do curso deu-se após uma intensa negociação com os Coordenadores dos Cursos Técnicos da Instituição. Até então, eram oferecidas duas modalidades dos Cursos Técnicos em Eletrônica, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente: a integrada ao ensino médio e a subsequente, esta para egressos do ensino médio. A modalidade integrada estava sendo reinserida nas escolas técnicas e Cefets⁶¹ e, portanto, os coordenadores e docentes se envolviam na elaboração dos projetos de cursos ao mesmo tempo em que estes já funcionavam dentro da escola. Com a obrigatoriedade de implantação do PROEJA, apenas uma Coordenação, a de Informática, concordou com o seu oferecimento, tendo em vista a alta evasão do seu curso na modalidade subsequente que, por ora, era no turno vespertino. O Curso Técnico de Informática, na modalidade subsequente, deu lugar ao Técnico de Informática, na modalidade PROEJA, retornando aquele no ano de 2009, no turno noturno. Até o ano de 2010 não houve adesão ao PROEJA por parte das outras Coordenações.

O PROEJA, passados cinco anos de sua implantação, não se efetivou plenamente em todo o IFBA. Além de Vitória da Conquista, sua oferta está restrita a mais três *campi*: Salvador com o curso de Infraestrutura Urbana (60 vagas), Barreiras, com o curso de Eletromecânica (40 vagas) e Eunápolis, com o curso de Cooperativismo (40 vagas). Com o processo de seleção em andamento para o ano de 2011, nota-se uma pequena modificação quanto aos campi a oferecerem o PROEJA, disponibilizando-se as seguintes vagas para os cursos no IFBA⁶²:

- Curso Técnico em Saneamento – Campus Salvador – 60 vagas
- Curso Técnico em Informática – Campus Vitória da Conquista – 35 vagas
- Curso Técnico em Segurança do Trabalho – Campus Santo Amaro - 55 vagas
- Curso Técnico em Eletromecânica – Campus Barreiras – 75 vagas

Em julho do ano de 2009, a primeira turma do Curso Técnico de Informática, Nível Médio, na Modalidade Integrada – PROEJA, do IFBA Campus Vitória da Conquista, concluiu o curso, restando cumprir a etapa do estágio curricular. Como pode ser verificado na

⁶¹ O Decreto Nº 5.154/04 revogara o Decreto Nº 2.208/97 promovendo o retorno à integração do ensino médio ao ensino técnico.

⁶² Fonte: Manual do Proeja 2011, p. 7. Disponível em <http://www.selecao.ifba.edu.br/>

tabela 3, houve uma grande evasão dos alunos dessa turma, apenas 37,5% dos alunos matriculados naquele ano de 2006 chegaram ao final do curso em 2009.

Tabela 3: Dados da primeira turma do PROEJA

PROEJA – Dados Primeira Turma / 2006.2 *							
	MOD. I 2006.2	MOD. II 2007.1	MOD. III 2007.2	MOD. IV 2008.1	MOD. V 2008.2	MOD. VI 2009.1	Estágio Supervisionado 2010.2
Matriculados	24	18	16	16	10	09	02
Habilitados p/ o Módulo seguinte	19	07	08	12	06	08	
Desistentes no decorrer do Módulo	05			04			
Habilitados com Dependência		11	03		04	01	
Não habilitados			01				
Aprovados pelo Conselho			04				

*Foram disponibilizadas 25 vagas, porém só houve 24 matrículas

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – IFBA Vitória da Conquista

5.4 OS SUJEITOS DO PROEJA DO CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA DO IFBA: ANÁLISE DOS DADOS

O Documento Base reconhece a importância de cada um dos sujeitos da EJA: os educandos, gestores públicos, gestores das instituições, dos servidores e dos professores. A partir das informações desses sujeitos do PROEJA - IFBA / Vitória da Conquista

conseguidas, nesta pesquisa, por meio da aplicação de questionários e entrevista, buscou-se estabelecer uma comparação com os dados do Documento Base para, depois, traçar o perfil do curso analisado.

No Documento, esses sujeitos estão caracterizados ou deles esperam-se algumas ações:

Os **sujeitos educandos** caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade”. [...] Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família possuindo pouco tempo para estudo fora da sala de aula.

Dos **gestores públicos** (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais) aspira-se o (*sic*) comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade.

Dos **gestores das instituições** espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global.

Dos **servidores**, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA.

Professores, como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da proposta coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico. A participação de professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional (p. 43-44, grifos nossos).

O Curso Técnico de Informática de Nível Médio- PROEJA, do IFBA/ Vitória da Conquista, conta, no segundo semestre de 2010, com três turmas: Módulo I (34 alunos), Módulo III (14 alunos) e Módulo V (16 alunos), totalizando 64 alunos. Foram aplicados 29 questionários com essa população estudantil, buscando-se comprovar ou não o perfil apresentado no Documento e, também, apontar outras especificidades.

O grupo pesquisado apresenta uma faixa etária heterogênea, entre 18 e 43 anos, confirmando a característica do público da EJA, até porque a idade mínima para fazer o curso é 18 anos (Gráfico 2).

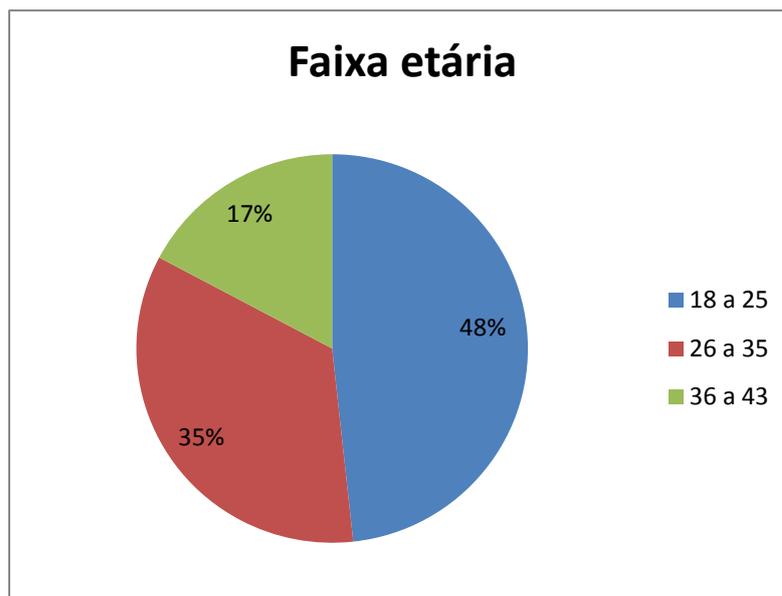


Gráfico 2: Faixa etária

Quanto à ocupação (Gráfico 3), apenas uma minoria (17%) dedica-se somente ao estudo, a maioria (76%) concilia o trabalho ao estudo

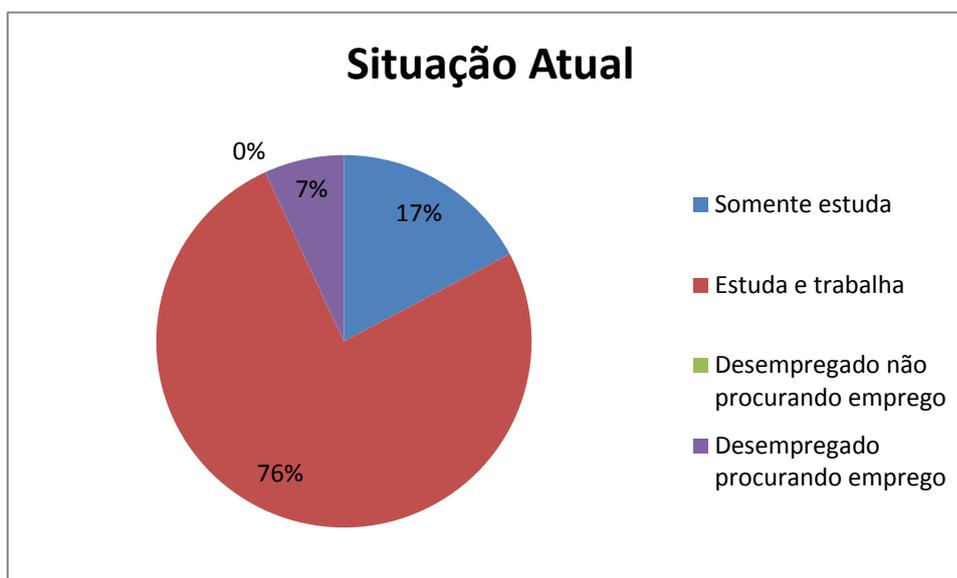


Gráfico 3: Situação atual

O grupo não faz parte da população em situação de risco (envolvimento com drogas, violência), todos têm moradia, estudam, trabalham, moram com familiares. Contudo, ressaltam que têm pouco tempo para dedicar-se aos estudos referentes ao curso que fazem.

Dos 29 alunos pesquisados, 25 deles só dedicam de 1 a 2 horas por dia às atividades escolares (Gráfico 4).



Gráfico 4: Número de horas dedicadas ao estudo individual (em casa)

Entre as causas da evasão escolar na infância e juventude está a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para complementar a renda familiar. O estudo apontou (Gráfico 5), por meio do questionário aplicado, que essa foi uma situação real vivida por quase a metade dos alunos do PROEJA do IFBA Vitória da Conquista.

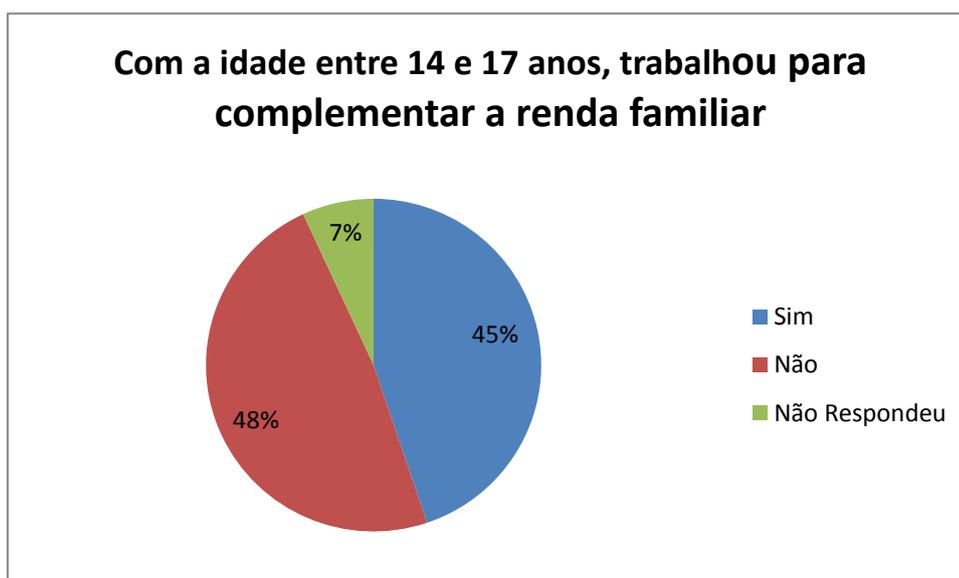


Gráfico 5: Trabalho com idade entre 14 e 17 anos

Foram bem diversas as atividades realizadas durante o período em que trabalhavam, porém todas elas típicas da população de menor poder aquisitivo do país: assistente de protético dentário; serviços gerais; vendedor externo de cosméticos; comércio; vendedor de produtos artesanais feitos pela mãe; carregador de feira livre e de mercado; empacotador; músico autônomo; auxiliar de serviços diversos; cultivo de roças (mandioca, café); “boy”; estágio; vendedor de picolé e pamonhas; serigrafia; babá; auxiliar de professora. Interrompendo-se o percurso que seria natural na escola para trabalhar mais cedo, muitos deles não deixam mais de trabalhar para retomarem os estudos, pois é uma questão de sobrevivência. Não sendo possível conciliarem estudo e trabalho, certamente abandonarão mais uma vez a escola.

O curso do PROEJA de nível médio é destinado a quem não cursou o ensino médio, no entanto, a realidade não só do IFBA, mas da maioria das escolas da Rede Federal, é o ingresso de uma grande quantidade de alunos que já concluíram esse nível de ensino. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem os chamados cursos técnicos subsequentes dirigidos justamente aos egressos do ensino médio, contudo, decerto por desconhecimento, os candidatos ao PROEJA deixam de ingressar nesses e acabam ocupando as vagas destinadas a quem só possui o ensino fundamental. Klinski⁶³ (2009) pesquisou justamente esse fenômeno que pode também influenciar a evasão no PROEJA. Naquela pesquisa constatou-se que os alunos que já possuíam o ensino médio, a maioria da turma (75%), permaneciam no Instituto Federal por considerarem melhor o ensino, apesar de acharem-no mais difícil. Os dados encontrados na referida pesquisa levam a pesquisadora a questionar a efetividade da proposta do PROEJA de elevar a escolaridade daqueles com percursos escolares descontínuos. Sem dúvida, é um fato a presença desses egressos do ensino médio no PROEJA o que sugere uma melhor divulgação de todos os seus cursos por parte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A seguir, no Gráfico 6, pode ser constatada tal realidade também no IFBA de Vitória da Conquista.

⁶³ A sua tese de Mestrado em Educação objetiva compreender por que os alunos com ensino médio concluído ingressam e permanecem no Curso de PROEJA.

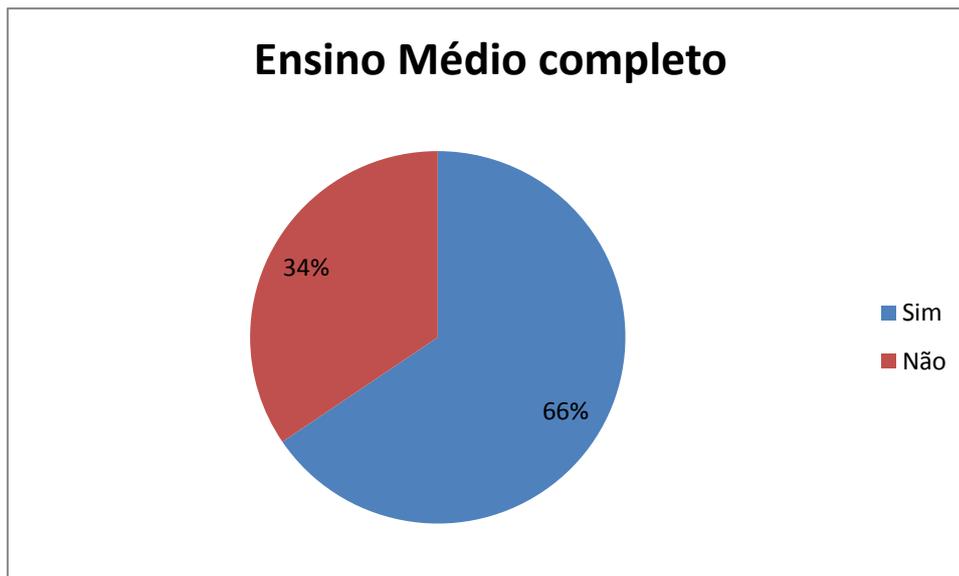


Gráfico 6: Ensino Médio completo

As atividades profissionais desenvolvidas pelos alunos do PROEJA relacionam-se, em grande parte, ao mercado de trabalho formal (comércio, empresas privadas), apenas um aluno é proprietário de seu próprio negócio (Gráfico 7).

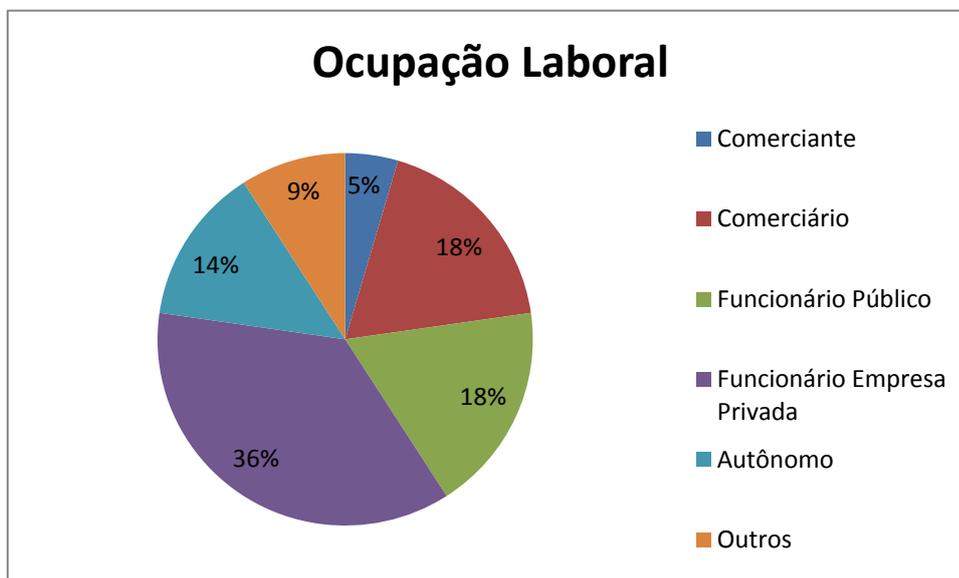


Gráfico 7: Ocupação laboral

Também é uma característica da EJA que seus alunos sejam oriundos da rede pública de ensino, como pode ser comprovado na presente pesquisa (Gráfico 8):

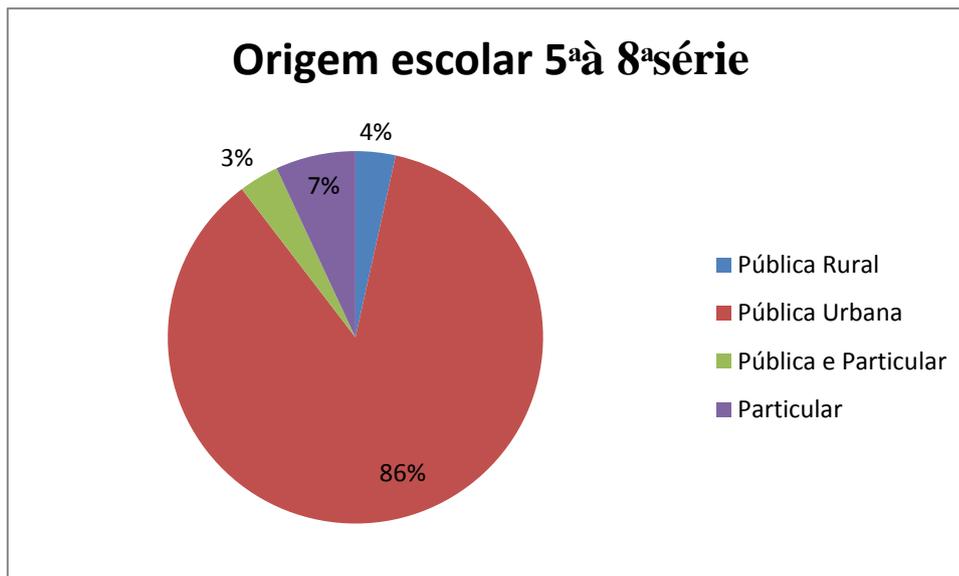


Gráfico 8: Origem escolar

Os alunos passam a pertencer à EJA porque muitos precisaram abandonar a escola por inúmeras razões (emprego, família, desinteresse). Trabalham e não mudam sua posição na estratificação social, permanecendo na classe de menor poder aquisitivo. Abaixo tem-se o retrato social dos alunos do PROEJA / IFBA Vitória da Conquista.

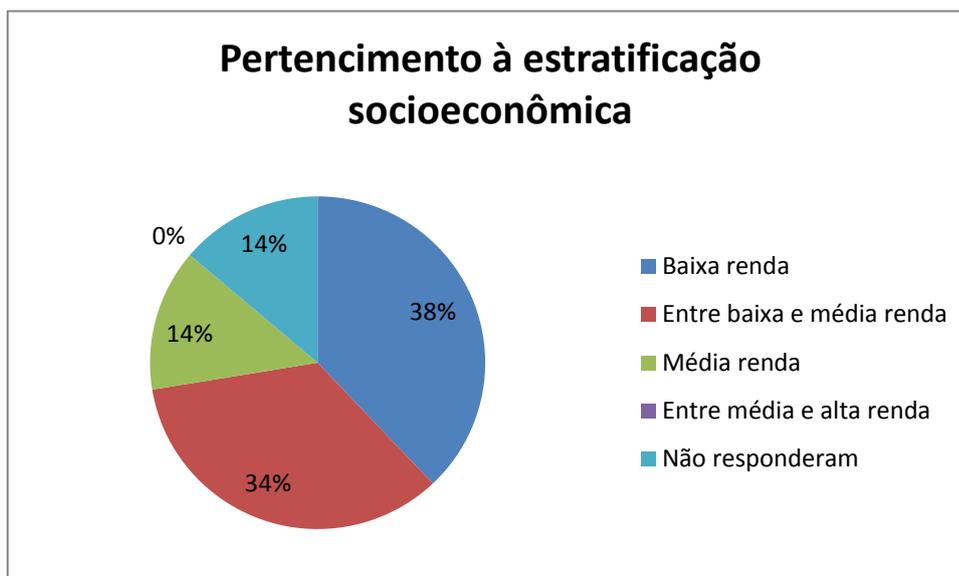


Gráfico 9: Pertencimento à estratificação socioeconômica

...

Vimos anteriormente que, para se amenizar a evasão no PROEJA, a SETEC disponibilizou recursos para um Auxílio ao Estudante, no valor de R\$ 100,00. Não se investigou profundamente como é feita a concessão no Campus de Vitória da Conquista, sabe-se apenas que os alunos pretendentes ao Auxílio passam por uma triagem do setor de Assistência Social da escola para, a partir da análise, o benefício ser ou não recebido.

No ano de 2009, a SETEC/MEC disponibilizou um montante de R\$ 6.126.700,00 para o tal benefício em todo o país. Deste, R\$ 277.000,00 foram destinados ao IFBA, nos campi de Salvador, Barreiras, Eunápolis e Valença⁶⁴. Neste ano de 2010, percebemos a inserção do benefício a uma pequena porcentagem (17%) do grupo em estudo (Gráfico 10), mesmo se enquadrando muitos alunos à estratificação mais baixa da sociedade, como demonstrado acima no Gráfico 9.

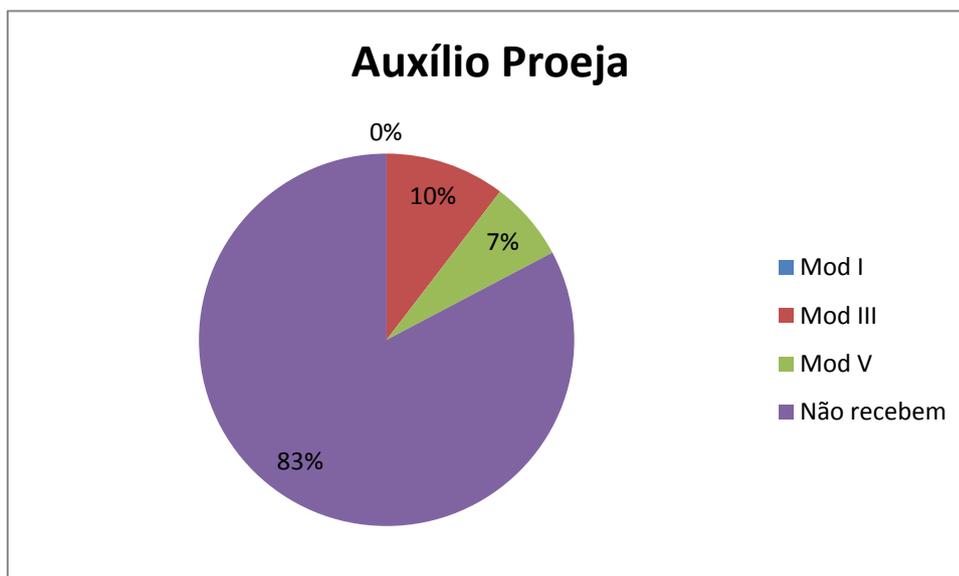


Gráfico 10: Auxílio Proeja

O Gráfico 11 complementa o anterior indicando que no grupo pesquisado há quem receba outro benefício social do Governo, no caso, a Bolsa Família.

⁶⁴ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

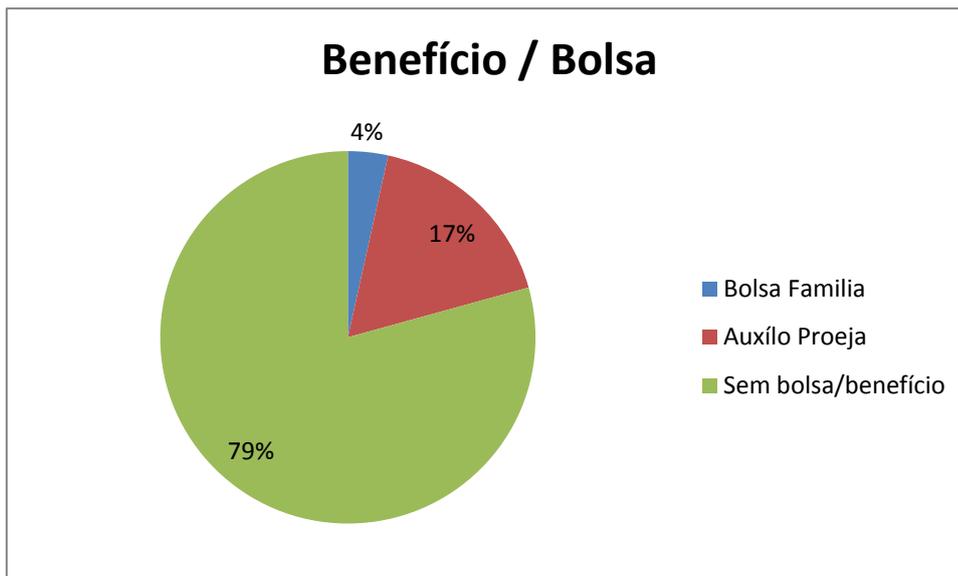


Gráfico 11: Benefício / Bolsa

Considerando que os alunos do PROEJA, em sua maioria, conciliam trabalho e estudo, foi-lhes perguntado se tinham tempo livre para se dedicarem a atividades de que gostavam e muitos responderam que sim, como veremos na próxima ilustração (Gráfico 12). Os alunos responderam a mais questões as quais não foram aqui exploradas e contempladas em gráficos, porém muitas ainda poderão ser retomadas em outro trabalho de pesquisa.

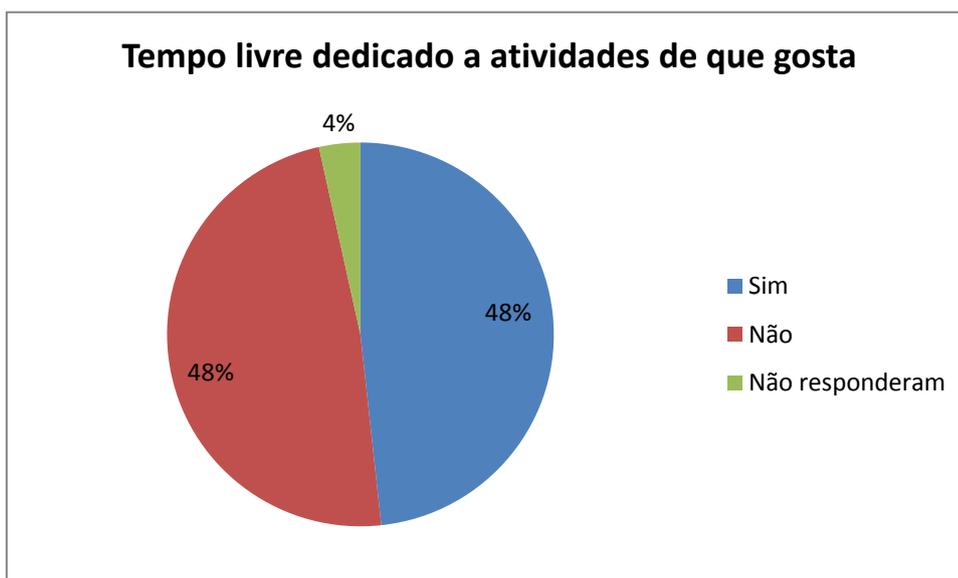


Gráfico 12: Tempo livre dedicado a atividades de que gosta

Quanto às ações dos gestores públicos expressas no Documento, verificou-se que tem havido continuidade na disponibilização dos recursos previstos. Três gestores da Instituição responderam a outro questionário cujo objetivo foi observar tanto a receptividade ao Programa como conhecer o alcance das suas decisões para o sucesso do curso. Em primeiro lugar, todos concordaram com a implantação do PROEJA nas três redes de ensino (municipal, estadual e federal), uma clara evidência de aceitação da EJA na escola por parte dos gestores. Somente um desses gestores já participou de treinamento / formação específico oferecido pela SETEC/MEC, porém todos disseram conhecer o curso PROEJA, bem como a especificidade da clientela. Quando o assunto foi as dificuldades enfrentadas pelo curso na escola, as respostas convergiram para a necessidade de algumas mudanças, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo:

“Dentre os problemas diagnosticados nos conselhos, o maior deles seria a evasão. Fator influenciado por diversas causas: falta de base dos alunos; metodologia pedagógica ineficiente para a modalidade, perfil dos estudantes...” (Gestor 1)

“Todo curso tem alguns problemas, mas, em relação ao nosso eu vejo é a pouca procura por parte de conhecimento”. (Gestor 2)

“O Curso precisa passar por uma reformulação que abrange seu projeto de curso, matriz curricular, tempo de curso, acesso ao mesmo e etc. Essa reformulação é necessária para se adequar as exigências do presente.” (Gestor 3)

Como visto nas falas dos gestores, há o reconhecimento de que não se atingiu, até o momento, o desejável para o PROEJA. Do mesmo modo, existe a predisposição para a sua melhoria, e isso é positivo em se tratando de educação. Os gestores se disponibilizam, no cargo em que ocupam, para proporcionar a efetividade do curso, seja comprando “equipamento, materiais de consumo, mobiliário”; “planejando, fazendo gestões e avaliando todo o processo de ensino/aprendizagem, buscando corrigir as distorções” ou contribuindo “nas mudanças necessárias que devem ser feitas”. Também foi unânime a ideia de que o IFBA Vitória da Conquista deva oferecer outros cursos nessa modalidade.

Cinco servidores técnicos, representando 18,52% de um total de vinte e sete funcionários administrativos⁶⁵, responderam a outro questionário. Desses, três disseram conhecer superficialmente a proposta do Governo Federal para o PROEJA; um conhece

⁶⁵ Fonte: Diretoria de Recursos Humanos do IFBA Vitória da Conquista.

profundamente e outro está conhecendo agora que ministrou aulas para o Curso de Especialização no IFBA Vitória da Conquista. Dois servidores tinham lido o Documento Base. No Documento espera-se a sensibilidade dos servidores para “a realidade dos alunos e a especificidade da EJA”, já que muitos, na sua função, lidam diretamente com o alunado então, uma das possibilidades de se obter o conhecimento da realidade dos alunos da EJA é através de cursos de formação e especialização. Quatro dos entrevistados têm esse contato direto com os alunos do PROEJA, admitem ser importante a especialização em PROEJA, mas nenhum dos cinco dela participou, quando oferecida na própria instituição, por diversos motivos por eles apontados: licença médica, por ser docente do curso, por fazer outra especialização ou não possuir a escolaridade exigida. Por esta pequena amostra, pode-se dizer que não há o desconhecimento da oferta do PROEJA, no entanto, só uma minoria dos servidores em questão está melhor informada das especificidades do público do curso.

Na investigação junto aos professores, houve a escolha por dois grupos: um que atua no IFBA Conquista e outro que faz parte do grupo de alunos do Curso de Especialização em PROEJA. O Documento Base prevê, nos Aspectos Operacionais (p. 60), a “formação continuada de professores e gestores” objetivando “a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo”.

Visando verificar, primeiramente, qual o nível de conhecimento dos professores do IFBA Vitória da Conquista acerca do PROEJA, sua receptividade ao Programa e ainda detectar as dificuldades sentidas no trabalho docente com as turmas, solicitou-se a todos os docentes, efetivos e temporários⁶⁶, que respondessem a um questionário contendo perguntas fechadas e abertas. Catorze professores devolveram os questionários devidamente respondidos. Com o *corpus* representando 17,95% da totalidade dos professores lotados no IFBA Vitória da Conquista, buscou-se obter as informações pretendidas, as quais se mostraram produtivas por constarem no grupo pesquisado um percentual significativo de professores com experiência no PROEJA, como será exposto a seguir.

O grupo selecionado era formado de 11 professores efetivos e 03 temporários. Do total, apenas 02 não possuíam experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Constatou-se a necessidade de melhor conhecimento, por parte dos docentes, a respeito do Programa no qual estão ou estiveram envolvidos, como pode ser comprovado nos gráficos 13, 14 e 15.

⁶⁶ Inicialmente, os questionários foram entregues em mãos a vinte e cinco professores escolhidos aleatoriamente. Como nem todos se dispuseram a respondê-los, optou-se para o envio do questionário por e-mail, com a solicitação da sua resposta.

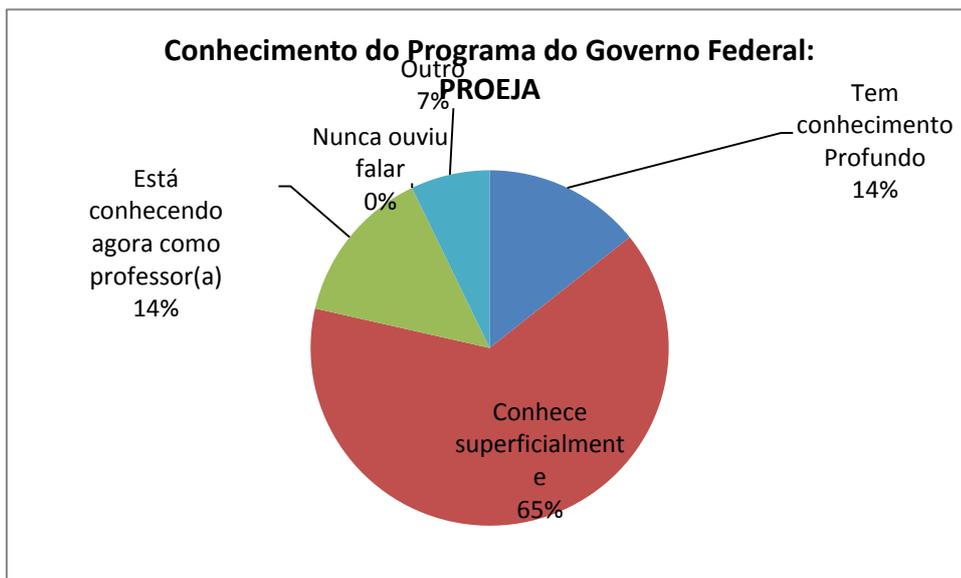


Gráfico 13: Conhecimento do Programa do Gov. Federal: PROEJA

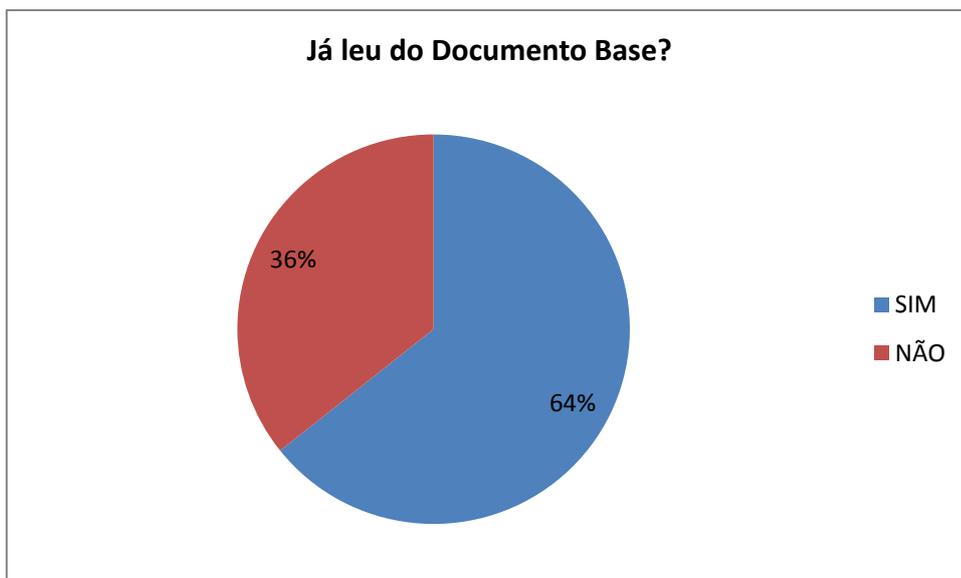


Gráfico 14: Leitura do Documento Base

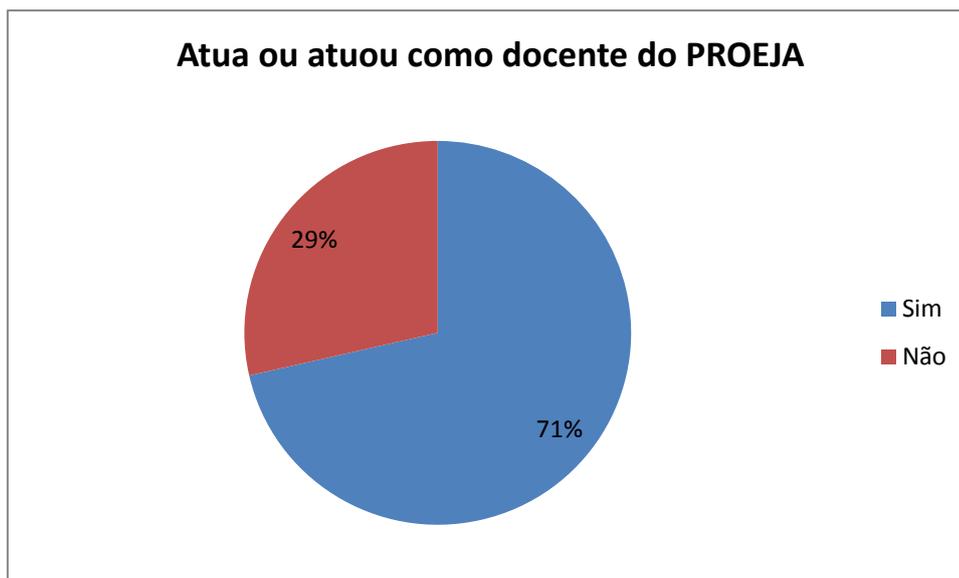


Gráfico 15: Atua ou atuou como docente do PROEJA

Os dados coletados indicam uma boa receptividade ao PROEJA, apesar das dificuldades encontradas, pois 12 professores manifestaram-se a favor da expansão da sua oferta no IFBA (Gráfico 16). Cabe salientar que a maioria dos docentes⁶⁷ atuam também nos outros cursos de nível técnico e superior da escola, portanto têm uma visão global do perfil de cada turma. Essa postura favorável pode ser explicada pelos pontos positivos do trabalho com o PROEJA, indicados pelos mesmos docentes (Tabela 4) . Esta constatação, porém, deve ficar restrita ao grupo participante da pesquisa porque, como veremos adiante, ainda existe, por parte de muitos docentes, uma resistência a esse Programa, dado este que merece uma investigação futura.

⁶⁷ Do grupo de docentes pesquisados, somente três atuam exclusivamente no PROEJA.

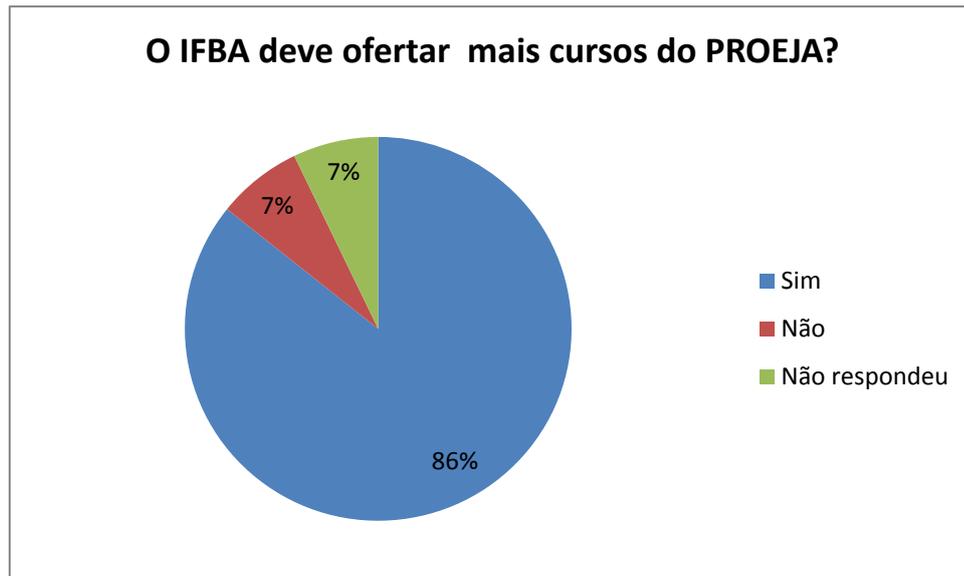


Gráfico 16: Aumento da oferta do PROEJA

Tabela 4: Experiência com o PROEJA

EXPERIÊNCIA COM O PROEJA *		
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS (DIFICULDADES)	SUGESTÕES PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Participação e envolvimento dos alunos / Interesse. - Motivação do alunado. - Esforços para realização de atividades práticas, voltadas a situações do cotidiano dos alunos. - Perceber a ascensão social e profissional dos alunos concluintes do curso. - Conhecer o tipo de discente que o procura. - Crescimento e desenvolvimento do nível de conhecimento do aluno. - A maturidade dos alunos. - oportunidade de oferecer a um público carente e capaz de valorizar o trabalho do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência de pré-requisitos básicos dos conteúdos / Falta de base. - Heterogeneidade das turmas. - Falta de motivação. - Alta evasão. - Ausência de material didático. - Cansaço dos alunos. - Impontualidade no primeiro horário das aulas. - Indisponibilidade de tempo dos alunos para leituras, estudos, pesquisas. - Dificuldade para fazer cálculos simples de matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento, estabelecimento de metas e prioridades. - Um semestre de nivelamento com conteúdos básicos. / Curso pré-técnico. / Módulo preparatório. - Mudança do horário das aulas, para mais tarde da noite. - Revisão do projeto pedagógico do curso. - Melhor seleção. - Realizar uma boa revisão do conteúdo básico de matemática. - Curso de extensão. - Melhoria da qualidade do ensino na escola básica.

* Respostas apresentadas por dez professores do IFBA Vitória da Conquista.

A investigação prosseguiu com o grupo de alunos do Curso de Especialização em PROEJA, oferecido pela SETEC/MEC e realizado nas dependências do IFBA Vitória da Conquista. A turma é composta por 29 alunos, formada por professores das redes municipal,

estadual e federal e técnicos administrativos da rede federal e municipal. Também a todos desse grupo foram aplicados questionários contendo perguntas abertas e fechadas. Foram devolvidos nove questionários os quais compuseram o *corpus* para análise. No grupo, há alunos que atuam profissionalmente no PROEJA como professores, gestores, coordenadores (Gráfico 17).



Gráfico 17: Atuação profissional no PROEJA

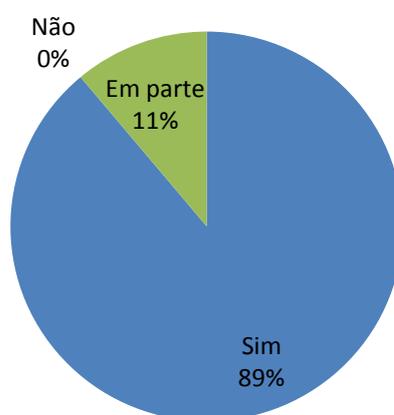
Indagados sobre a viabilidade ou não do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, um não respondeu e oito consideraram-no viável, com as seguintes ressalvas:

- “Desde que tal modalidade se constitua, de fato, em campo pedagógico, que tenhamos recursos de ordem pedagógica e material assegurados, formação docente permanente, dedicação exclusiva para os professores, Projeto Político Pedagógico pertinente às reais necessidades do jovem/ adulto e de sua região, entre outras coisas.”
- “Desde que sejam criadas políticas públicas que venham viabilizar a preparação de educadores, melhores condições de trabalho, e facilitem a inserção dos alunos nos cursos.”
- “Desde que seja ouvida a comunidade, coloquem profissionais qualificados para o trabalho e, principalmente, que o projeto seja específico de cada comunidade e não um projeto único. Quando se pensar em implantar a proposta que se realize um seminário em cada localidade para discussão da proposta e participação da comunidade propostas (*sic*) alternativas.”

- “Desde que haja uma preparação dos profissionais envolvidos no processo.”
- “Desde que atenda a demanda de cada região.”
- “Desde que haja subsídios e suportes necessários para o mesmo.”
- “Desde que haja o suporte necessário para que as instituições de ensino ofereçam o curso com qualidade”.
- “Desde que , em linhas gerais, obedeça aos princípios estabelecidos no Documento Base, que se assemelham ao modelo de escola unitária, contemplando a formação humana integrada à formação técnica. Para isso, seria necessário um investimento substancial para o programa, desde da infra-estrutura (instalações, equipamentos, etc.) do curso à formação específica dos docentes”.

Percebe-se que, na opinião dos alunos da Especialização, o PROEJA deve estar amparado politicamente para que se dê, de fato, a sua efetividade como propõe o Governo por meio do Documento Base. O mesmo Documento foi objeto de análise por parte do grupo em questão. Segundo a maioria (sete), o Documento Base “deve ser entendido com criticidade e, por isso, adaptado à realidade de cada região.” Um o considerou “uma boa diretriz para os trabalhos com os jovens e adultos, como pretende o MEC e a SETEC” e outro, que “deve ser analisado com criticidade e, por isso mesmo, reestruturado em muitos aspectos.”

Conhecendo a realidade das escolas públicas brasileiras no que diz respeito à estrutura física, recursos humanos e materiais, o horizonte contemplando o PROEJA, como determina o Governo e almejam os entrevistados, para a maioria delas, ainda está distante. Procurou-se saber dos cursistas se a escola em que estão lotados está preparada para a oferta do PROEJA (Gráfico 18) , se cada um se sente apto para atuar profissionalmente no Programa (Gráfico 19) e, ainda, se demais os profissionais (docentes, técnicos e gestores) estavam ou não envolvidos e comprometidos com a EJA (Gráfico 20).

A escola está preparada para ofertar o PROEJA?**Gráfico 18: Escola preparada para o PROEJA****Profissionalmente, está apto para atuar no PROEJA?****Gráfico 19: Condição para atuar no PROEJA**

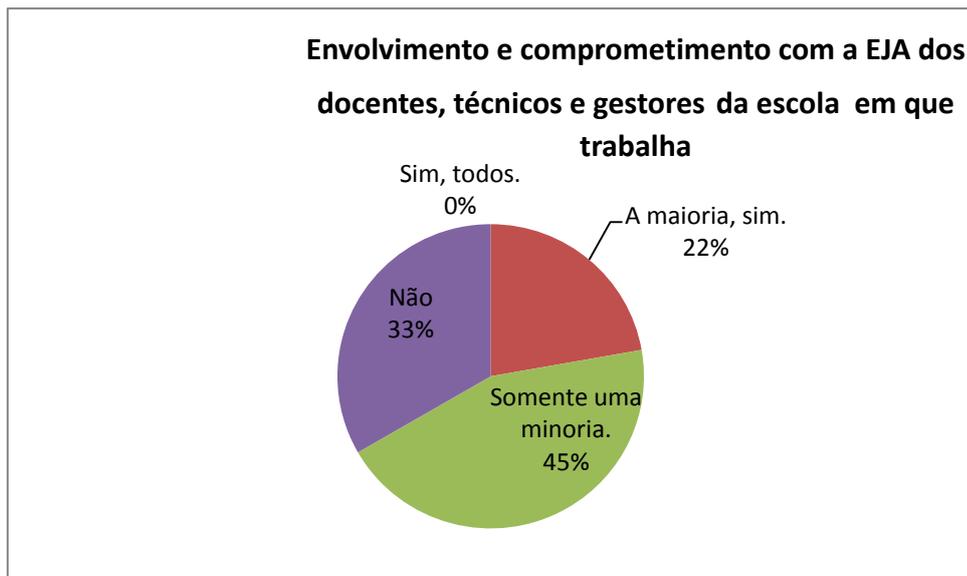


Gráfico 20: Situação dos gestores, técnicos e docentes em relação à EJA

As respostas apresentadas no Gráfico 20 constituíram-se em um relevante panorama. Comparando-se com a pergunta do Gráfico 17, há um aumento percentual das escolas (78%) que, por não contarem com profissionais comprometidos com a EJA, estariam despreparadas para o oferecimento do PROEJA. A diferença dos pontos percentuais talvez se explique porque, àquela pergunta (Gráfico 17), tenha-se respondido pensando-se apenas na estrutura física e aparelhamento escolar, o que não deixa de ser significativo, todavia se sabe da importância maior do papel que tem o conjunto dos atores da EJA (docentes, gestores, técnicos e discentes). Uma avaliação espontânea de uma professora, aluna da Especialização em PROEJA, é pertinente em relação ao exposto:

Bem, eu gostaria de dizer que, para um Programa, cuja destinação é tão importante, pois se trata de oportunizar uma profissão àqueles que, pelas mais diversas razões foram excluídos da educação regular, no tempo regular, falta força, convencimento, compromisso, clareza por parte das instâncias maiores como o MEC, SETEC, SEC, governo, etc. Nós, cursistas, não estamos convencidos, ainda, de que agora vai dar certo, vai mudar. Não sei se consegui expressar-me claramente. Enfim, é isso que penso.

Outro aspecto verificado no Curso de Informática no IFBA Vitória da Conquista foi a construção do projeto do curso. Conseguiu-se com duas pessoas que integraram a comissão responsável pela elaboração do tal documento aplicar um questionário de onde se transcreveram algumas de suas respostas. A Comissão, segundo as pessoas entrevistadas, foi

“composta por professores tanto da área técnica, como da propedêutica, além de uma pedagoga”.

Para a construção do projeto a “Comissão baseou-se principalmente no Documento Base do PROEJA, além da legislação específica”. Concluído o Projeto do Curso, a Comissão apresentou-o à comunidade docente e técnica da instituição. “Em relação ao corpo docente, uma parte aderiu ao Curso, outros resistiram e resistem até hoje. Em relação aos Técnicos, o Curso foi bem recebido”.

O Projeto do PROEJA se diferenciava dos demais cursos da escola. O Curso teve início seguindo o Projeto elaborado pela Comissão, mas no decorrer, surgiram dificuldades e começaram-se as modificações:

“No Projeto inicial havia muitas diferenças na forma de desenvolvimento dos conteúdos: módulos temáticos, dependência e interdisciplinaridade. Hoje o Curso vem se desenvolvendo semelhantemente aos Cursos Subseqüentes: as disciplinas são trabalhadas de forma independente e se aluno perder uma delas, perde todo o módulo (não há mais dependência).”

“Inicialmente foi implantado (o curso) como previsto no Projeto, entretanto, diversas dificuldades surgiram desde o primeiro semestre de implantação que levaram a alterações gradativas no Curso. Houve resistência por parte dos alunos e dos professores em trabalhar os temas de cada módulo e em realizar as reuniões para planejamento das atividades interdisciplinares.”

O curso, em 2006, começa suas atividades atendendo às orientações do Documento Base para a especificidade da EJA, porém, como afirma uma das pessoas entrevistadas, o percurso foi modificado ocorrendo o

“fim da possibilidade do aluno fazer dependência de alguma disciplina de um módulo e avançar para o módulo seguinte, o fim dos módulos temáticos e das atividades interdisciplinares”.

Então, o curso de Informática do PROEJA adquire o mesmo perfil dos cursos da modalidade subsequente. Houve, deste modo, a descaracterização da modalidade EJA e, ainda, do ensino médio integrado. Pode-se dizer que, assim como está, o curso se distancia da proposta da EJA e também do ensino médio integrado à educação profissional. Essa configuração no curso pode ter relação com os problemas apontados pelos docentes (Tabela 1), contudo, só uma investigação precisa, que não cabe neste momento, confirmará ou não tal hipótese.

Quanto ao distanciamento da proposta da EJA no Curso Técnico analisado, pode-se levar em conta o que afirma Arroyo (2007: 44-45) ao se reportar à história da EJA e à forma como tem sido empreendida nas escolas. É sugestão do autor “repensar os parâmetros curriculares com que a história da EJA tem sido contada. Buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens”.

O autor adverte sobre a incoerência de políticas e propostas para a EJA que tendem a tomar as modalidades de ensino fundamental e médio como “modelos” ideais para a Educação de Jovens e Adultos de modo a tão-somente “adaptar conteúdos, metodologias, tempos, espaços organização do trabalho docente e discente às formas e lógicas em que foram estruturadas essas modalidades de ensino”. O sistema escolar tenta, desta forma, “encaixar” os jovens e adultos nas suas “brechas” fazendo verdadeiras “contorções”. Portadores de “trajetórias humanas complicadíssimas” que são, os jovens e adultos certamente entrarão em conflito com o mesmo sistema escolar no qual, quando crianças e adolescentes, não conseguiram se encaixar (ARROYO, 2007: 44-45).

A proposta do ensino médio integrado à educação profissional para a EJA possui a mesma regulamentação legal⁶⁸ para os alunos considerados na idade apropriada para o ensino médio e tem a sua base assentada na proposta de rompimento da dualidade educacional no Brasil que, segundo Ramos (s.d.: 02), é a mesma “marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista”. A autora entende essa proposta como uma proposta de educação unitária a qual “pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.”. Ramos (s.d.: 03) explica o conceito de integração a partir de seus três sentidos “que se complementam, a saber: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”.

O primeiro sentido da integração abordado por Ramos é filosófico e não se restringe à formação do ensino médio, podendo orientar tanto a educação básica como a superior. Nesse sentido, a integração “possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões” (trabalho, ciência e cultura) “fundamentais da vida que estruturam a prática social”(p. 03).

⁶⁸ Decreto Nº 5.154/2004; Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005.

O segundo sentido é a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Ramos faz a ressalva de que “mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica” (p. 13). Caso contrário, serão apenas cursos de treinamentos. Neste estão definidas, legalmente, as formas de realização de uma formação integrada: integrada, concomitante e subsequente. A forma integrada deve, segundo a autora, se sustentar numa formação omnilateral a qual “corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores”.

O terceiro, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, diz respeito à formação de um currículo em que todas as áreas do conhecimento têm o trabalho como princípio educativo (p. 18). Com essa perspectiva no currículo, a construção do conhecimento é mediada pelo trabalho, entendido nos sentidos ontológico e histórico.

Após as considerações acima, conclui-se que o PROEJA do *Campus* de Vitória da Conquista tem o seu curso “adaptado”, como disse Arroyo, aos modelos já existentes na escola, não sendo também constatada a integração do ensino médio à educação profissional. Em algumas falas dos gestores e docentes do IFBA Vitória da Conquista, surgiu o indicativo de que algo precisa ser feito para a melhoria do curso, como por exemplo, que se proceda à reformulação do projeto pedagógico. Se há um descompasso entre os preceitos legais e a realidade vivida pelos profissionais, estes precisam empreender ações e fazerem com que o PROEJA tenha, naquela instituição, a sua identidade e o seu lugar definidos.

De acordo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA, aprovado em 26/03/2008, no tópico dedicado ao PROEJA, “as particularidades do ensino de jovens e adultos são muitas e devem ser conhecidas para referenciar a permanência com sucesso destes estudantes no ensino noturno”. O PPI reconhece também, como fator limitante a essa esfera educacional, que muitos professores da EJA não tiveram, no seu tempo de formação, acesso a esse conhecimento (p. 55). Mas, para sanar esta carência de conhecimento acerca da EJA, tal documento traz, nas diretrizes para o PROEJA, a garantia de “oferta de cursos de formação e atualização específica...” (p. 56). Das dez diretrizes, sete são específicas para os alunos: (1) consolidação dessa modalidade de educação profissional; (2) oferta de cursos das áreas profissionais em sintonia com as demandas locais e regionais; (3) desenvolvimento de mecanismos para a melhoria da escolaridade dos alunos; (4) formação integral dos estudantes na perspectiva da formação sustentável; (5) respeito às particularidades, vinculando a escola à realidade dos educandos; (6) especificidades dos educandos da EJA e tempo de nivelamento contemplados no plano de curso e (7) acesso dos estudantes aos laboratórios para atividades

práticas. As outras diretrizes referem-se à participação dos docentes nos planejamentos de curso, em cursos, eventos, reuniões pedagógicas etc..

Tomando por base os dados expostos na presente pesquisa e, ainda, que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – precisa viabilizar a concretização do Programa elaborado pela SETEC/MEC, pode-se inferir que, ainda, este se constitui um desafio para essa centenária instituição. Aliás, percebe-se pelas recentes pesquisas de mestrado⁶⁹ sobre o PROEJA que a realidade de outros Institutos Federais não é diferente dessa vivenciada pelo IFBA, pois os seus resultados apontam que outros Institutos Federais também se esforçam para dar conta da efetividade desse Programa voltado para a educação de jovens e adultos.

Em todo o País o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Integrada à Educação Profissional de Nível Médio é abaixo do esperado quando se toma por referência a população recenseada e estimada, pelo IBGE/2007, no Brasil: 183.987.291. Segundo o MEC/Inep, em 2008, eram 14.894 o número de matrículas. Em 2009, um pequeno aumento: 19.483 jovens e adultos estavam matriculados na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (IBGE/2007). Portanto, há que se buscar os motivos pelos quais o PROEJA ainda se mostra ineficaz para abarcar a totalidade de jovens e adultos que dele necessitam.

⁶⁹ Ver, por exemplo, KLINSKI, Cláudia dos Santos. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no PROEJA do IFE Sul-Rio Grandense Campus Charqueadas* (UFRGS, Faculdade de Educação, 2009); ALMEIDA, Adriana de. *Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão* (UFPR, 2009); NASCIMENTO, Martha de Cássia. *Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJAT: discurso e realidade* (UNB, Faculdade de Educação, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa abordamos os estágios por que passaram as políticas de educação profissional do país desde a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do século XX, e as transformações a partir das inúmeras reformas. Vimos que a educação profissional por muito tempo se configurou como assistencialista, sendo destinada à classe popular do país. Situou-se a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia chegando a um dos seus *campi*, no município de Vitória da Conquista, localizado no sudoeste do Estado, onde se encontra o objeto investigado: o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*.

Analisando os processos histórico-políticos e sociais nos quais estiveram inseridas as políticas educacionais apresentadas nesse trabalho, concordamos com Mészáros (2009, p. 35) quando expõe que “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”.

Se a perspectiva do Governo Federal com o PROEJA, pensando na transformação do Programa em política pública, é a “formação na vida e para vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (DOC. BASE: 13), então se deve perseguir a desconstrução do modelo de escola que persiste para os jovens e adultos. Embora possuindo as particularidades que os diferenciam dos alunos dos cursos regulares, as quais devem ser respeitadas, aqueles não podem continuar a serem vistos apenas como pessoas “carentes” a quem são dirigidas políticas assistencialistas e empregadas metodologias pedagógicas ineficientes. Torna-se imperioso pensar também em uma educação profissional para jovens e adultos, assim como pensou Gramsci em uma escola para os filhos dos operários, reivindicando o máximo de cultura para todos: “Se existe no mundo qualquer coisa que tenha valor em si mesma, todos são dignos de desfrutá-la” (apud MANACORDA: 45).

Os dados referentes aos anos de escolarização da população brasileira, no período de 2004 a 2007, persistem abaixo do esperado (11 anos), sinalizando o alto índice de candidatos aos cursos voltados para a educação de jovens e adultos (Tabela 5). Se tanto as políticas para a educação básica quanto para a educação de jovens e adultos não se configurarem no campo do direito e de deveres do Estado e do cidadão, continuarão a existirem políticas compensatórias e assistencialistas para o contingente da classe popular que depositará na

escola, mesmo esta atendendo aos ideais dos grupos dominantes, a sua esperança de mudança de vida e, por conseguinte, de nível social.

Tabela 5: Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e Regiões Geográficas - 2004/2007

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Urbana		Rural	
	2004	2007	2004	2007	2004	2007
Brasil	6,8	7,3	7,3	7,8	4,0	4,5
Norte	6,2	6,8	6,9	7,4	4,0	4,7
Nordeste	5,5	6,0	6,3	6,8	3,1	3,7
Sudeste	7,5	7,9	7,7	8,2	4,7	5,1
Sul	7,2	7,6	7,7	8,0	5,0	5,4
Centro-Oeste	7,0	7,5	7,4	7,8	4,7	5,0

Fonte: IBGE – PNAD 2004/2005 *In*: “As Desigualdades na Escolarização no Brasil”, p. 25

A reflexão sobre a juventude e o ensino médio complementam a pesquisa no sentido de ser desvelada a sua realidade e colocado à mostra o descaso com que ainda o poder público trata o problema da educação básica no Brasil. Criam-se programas, publicam-se decretos para instituí-los, porém, nada terá efeito se, na base, as causas das mazelas sociais não forem combatidas. O número de matrículas para o ensino médio da rede pública tem caído, os jovens têm abandonado a escola, até as salas da EJA ficam esvaziadas. Algo está sendo sinalizado e as autoridades competentes (governo, docentes, pedagogos, pesquisadores) e também a sociedade civil precisam interpretar os sinais e compreender que a permanência da desigualdade social será tão maior quanto maiores os desníveis entre o ensino público e o particular e continuar distante o plano de se implantar efetivamente a escola unitária.

O PROEJA foi investigado a partir de dois enfoques: o primeiro, com a análise do Documento Base e o segundo, com a análise da sua concretização, ou seja, visualizando a eficácia do seu funcionamento por meio das respostas dadas pelos sujeitos que compõem o Programa. O Documento Base revela-se híbrido por apresentar, de um lado, uma proposta de emancipação para a classe trabalhadora e, de outro, a confluência com teses e conceitos plenamente conformados com a ordem, como o atendimento ao mercado de trabalho e a

formação baseada em competências. Em alguns momentos, dá-se a impressão de que é um documento “para inglês ver”. A análise dos dados extraídos dos questionários e de outras fontes do próprio campus de Vitória da Conquista nos revelou que o PROEJA, enquanto programa diferenciado para jovens e adultos, ainda não encontrou o seu lugar no IFBA/Vitória da Conquista e demonstra que é frágil a sua identidade, apesar dos docentes, gestores e técnicos o apoiarem demonstrando disponibilidade para atuarem no programa. Pelo alto número de jovens e adultos que estão em defasagem em relação à escolaridade, o número de vagas oferecidas pela escola é irrelevante. Torna-se necessária uma ação no sentido de oportunizar mais vagas e garantir a permanência dos estudantes até o final do curso.

Concluindo, verifica-se que o governo ampliou o número de programas para atender as classes populares, e o PROEJA é um deles, visando, essencialmente, à profissionalização. Há muita divulgação na mídia, pelo governo, de todos esses programas, mas pouco se sabe dos seus resultados efetivos. A ampliação de vagas, especialmente na área profissional, não corresponde à elevação da qualidade do ensino destinado à população alvo desses programas. As políticas públicas educacionais, em sua maioria, trazem cursos que não promovem a emancipação dos sujeitos, permanecendo a conformação com a situação social e preservando o *status quo* da classe dominante. É uma característica cristalizada na sociedade brasileira que, ainda hoje, por apresentar grande desigualdade social, não se desprende totalmente do modelo protetor dos governos populistas. Enfim, o estudo realizado constatou que, na sociedade brasileira, coexistem uma escola para os dirigentes e outra escola para os dirigidos.

REFERÊNCIAS

ANDES. *As políticas para a educação profissional e tecnológica*. In: Caderno de Debates do SINDOCEFET-PR. Curitiba: Fotoarte Gráfica e Editora, 2005. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/CeliaOtranto/PEPT.pdf>

ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. In: LUCENA, C. (org.). Capitalismo, estado e educação. Campinas, SP: Alínea, 2008.

AQUINO, L. *A juventude como foco das políticas públicas*. In: Juventude e políticas sociais no Brasil. CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla C. (orgs.), Brasília: Ipea, 2009.

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C.; GOMES, Nilma L. (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BASTOS, João Augusto de S. L. de A. *Uma nova racionalidade na relação escola-empresa*. In: BASTOS, João Augusto de S. L. de A., QUELUZ, Marilda L., QUELUZ, Gilson L. (orgs.) Memória e modernidade: contribuições histórico-filosóficas à educação tecnológica. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 11^a Ed. Trad., Carmem C. Varriale *et al.* Brasília: Ed. UNB, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/

BRASIL. Decreto N. 7.566, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/decreto-de-criacao-da-escola-de-aprendizes-artifices/decreto1909.pdf/view>

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. LEI N. 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/L9394.htm

BRASIL. LEI N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

BRASIL. Documento Base. PROEJA. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf <Acesso em 27/03/2009>

BRASIL. Parecer nº 11/2000 CNE/CEB - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

BRASIL. Presidência da República, Observatório da Equidade. *As desigualdades na escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade <Acesso em 27/07/2010>

BRITO, Ubirajara. *Educação na Bahia e em Vitória da Conquista, hoje*. In: Partilha das Letras, v. 4, Academia Conquistense de Letras/Casa da Cultura, 2010.

BUFFA, Esther & NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Joabe H. A. de. *O Banco do Nordeste do Brasil e sua atuação no município de Vitória da Conquista /Bahia de 2004 a 2007*. UESB. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Curso de Economia. Monografia (Graduação), 2008.

CEPAL. *Juventude e coesão social na Ibero-América: um modelo a ser construído*. Síntese. Nações Unidas, out. 2008. Disponível em http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/34391/Juventud_CohesionSocial_Portugues.pdf < Acesso em 10/01/2011 >

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005.

_____. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. S.d. Disponível em <http://www.flacso.org.br/index2>.

CURY, J. R. Carlos. *A educação e a primeira constituinte republicana*. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. *A educação nas constituições brasileiras*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. DECRETO N. 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 Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, O. & RIBEIRO, Vera M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, Nov. 2001, p. 58-77.

FERREIRA JÚNIOR., Amarílio & BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

_____. *Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

FONSECA, Pedro Cezar D. *Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil*. In: Revista Pesquisa & Debate, Departamento de Economia, PUCSP, SP. Vol. 15, n. 2, p. 225-256, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, Marise. *A Gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado – concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Silvio. MORAES, José D. *Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: BRZEZINKSI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria C. *Escolarização de jovens e adultos*. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>

KLINSKI, Cláudia dos Santos. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no PROEJA do IFE Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas*. UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009 (Dissertação de Mestrado).

KRAWCZK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009 – (Em Questão). Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=showCategory&catid=29&Itemid=124 Acesso em 10/11/2010

KUENZER, Acácia *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educ. Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out., 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LESSA, José Silva. *CEFET-BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica*. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels*. In: LOMBARDI, Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUCENA, Carlos. *Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores*. In: *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. LOMBARDI, Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, Robson Luiz de; PALAFOX, Gabriel Humberto M. *Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação de trabalhadores no Brasil*. Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, n. Especial, p. 147-161, maio, 2009. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista>

MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Trad. Willian Laços. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu - Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura*. 2 ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. *A escola de Gramsci*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Ensino Médio: em busca do princípio educativo*. (Texto das palestras proferidas no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE- SP, em 27/08/2009 e no encerramento do II Simpósio sobre Trabalho e Educação, em 28/08/2009, promovido pela FAE/NETE, da UFMG/BH), Xerox.

NOVAES, Regina Célia R. Prefácio. In: Juventude e políticas sociais no Brasil. CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla C. (orgs.), Brasília: Ipea, 2009.

OLIVEIRA, Maria A. Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PDI - *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013*: Proposta. Vitória da Conquista, Out. 2009. Disponível em: <http://www.conquista.ifba.edu.br/>

PINO, Ivany. *A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional*. In: BRZEZINKSI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PMVC (Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista). *A cidade*. Disponível em www.pmvc.com.br

PPI. *Projeto Pedagógico Institucional*. IFBA. Disponível em: http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,13/view_category/ <Acesso em 02/08/2010>

RAMOS, Marise Nogueira. *O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado*. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Concepção do ensino médio integrado*. <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. *O ensino industrial: memória e história*. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RUMMERT, Sônia. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 26, n. 1, p. 175-208, jan.-jun. 2008. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. LOMBARDI, Claudinei; & SAVIANI, Dermeval (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. *A política educacional no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

_____. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *História da idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Trad. Ricardo Silveira. In: BROCK, Colin & SCHWARTZMAN, Simon (orgs.) *Os desafios da educação no Brasil*. Trad. Ricardo Silveira, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, Antonio J. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINKSI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Enid R. A da.; ANDRADE, Carla C. de. *A política nacional de juventude: avanços e dificuldades*. In: *Juventude e políticas sociais no Brasil*. CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla C. (orgs.), Brasília: Ipea, 2009.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.

SPOSITO, M. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, H. BRANCO, P. (orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu, 2005.

TRINDADE, Sérgio Luiz B. *O populismo no Brasil*. Disponível em <http://www.revistafarn.inf.br/revistafarn/index.php/revistafarn/article/view/7>

VENTURA, Jaqueline P. *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado), 2001.

VIEIRA, Sofia L. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. In: *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio-ago/2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO I – ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário I- Alunos

1- Indique qual modalidade de curso está fazendo no IFBahia/Campus de Vitória da Conquista:

- 1.1 () Ensino Médio Integrado
 1.2 () Técnico Modalidade Subsequente
 1.3 () Técnico Modalidade Proeja
 1.4 () Graduação (Nível Superior)

2- Em qual módulo, semestre ou série está? _____

3- Indique em qual semestre e ano ingressou:

- 3.1 () 1º Semestre 2007 3.4 () 2º Semestre 2008 3.7 () 2º Semestre 2010
 3.2 () 2º Semestre 2007 3.5 () 1º Semestre 2009
 3.3 () 1º Semestre 2008 3.6 () 2º Semestre 2009

4- Indique o período do curso:

- 4.1 () Matutino 4.2 () Vespertino 4.3 () Noturno

5-Naturalidade (Nascido em): _____ Estado: _____

6- Idade: _____

7- Sexo: 6.1 () Masculino 6.2 () Feminino

8 Estado Civil:

- 8.1 () Solteiro(a) 8.2 () Casado (a) 8.3 () Divorciado(a) 8.4 () Viúvo(a)

9- Escolarização:

- 9.1 () Ensino Fundamental completo
 9.2 () Cursando o Ensino Médio Integrado no IFBahia / Vitoria da Conquista
 9.3 () Sou graduado(a) em: _____
 9.4 () Cursando o Ensino Técnico em outra escola: _____
 9.5 () Ensino Médio completo
 9.6 () Já possui curso técnico em _____. Cursei na escola _____ e concluí no ano de _____.

10- Atualmente:

- 10.1 () Somente estudo 10.2 () Estudo e trabalho
 10.3 () Desempregado(a), não procuro emprego 10.4 () Desempregado(a), procuro emprego

11- Se respondeu, na questão anterior, que também trabalha, qual é a sua profissão?

11.1 () Comerciante

11.2 () Comerciário(a)

11.3 () Funcionário público

11.4 () Funcionário(a) de empresa privada

11.5 () Autônomo

11.6 () Outra profissão: _____

12- Quantas pessoas da sua família, incluindo você, contribuem para a renda familiar?

12.1 () 01 pessoa 12.2 () 02 pessoas 12.3 () 03 pessoas 12.4 () 4 pessoas ou mais

13- Tem filhos?

13.1 () Não

13.2 () Sim. Quantos(as) filhos(as)? _____

14- Se respondeu SIM na questão 13, indique quantos filhos moram com você:

14.1 () Todos

14.2 Moram apenas: _____

15- Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa? _____**16- Indique o tipo de moradia:**

16.1 () casa própria

16.3 () casa alugada

16.2 () casa financiada

16.4 () Outra: _____

17- Alguém da sua família, incluindo você, recebe algum tipo de bolsa e/ou benefício?

17.1 () Não 17.2 () Sim Se respondeu SIM, especifique: _____

18- Onde residiu durante a infância?

18.1 () Zona rural

18.2 () Zona urbana

19- Durante sua infância, costumava ter tempo de lazer (passeios e viagens) com a família?

19.1 () Não

19.2 () Sim. Se respondeu SIM, cite os nomes de alguns dos locais visitados:

20- Ainda sobre a infância, tinha tempo para se divertir, brincar com os amigos, irmãos e familiares?

20.1 () Não

20.2 () Sim. Se respondeu SIM, escreva quais eram as principais brincadeiras:

21- Você precisou trabalhar para ajudar seus pais (ou responsáveis) na renda familiar durante a infância e adolescência (14 a 17 anos)?

21.1 () Não

21.2 () Sim. Se respondeu SIM, que tipo de atividades você realizava?

22- Indique o tipo de escola onde estudou no período da alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental:

- 22.1 () sempre em escola pública – zona rural
 22.2 () sempre em escola pública – zona urbana
 22.3 () sempre em escola particular
 22.4 () escola pública e particular

23- Até a 4ª série, em qual período cursou?

- 23.1 () matutino/vespertino
 24.2 () noturno

24-Até a 4ª série, qual (is) tipo(s) de leitura fazia?

- 24.1 () Apenas os textos referentes às lições de escola.
 24.2 () Além dos textos de lições de escola, costumava ler também livros indicados pelos professores.
 24.3 () Lia os textos de lições de escolar, livros indicados pelos professores e outros.
 24.4 () Não lia. Qual o motivo? _____

25- Durante o Ensino Fundamental até a 4ª série, fez algumas séries em regime de suplência (supletivo, aceleração de estudos)?

- 25.1 () Não
 25.2 () Sim

26-Indique o tipo de escola onde estudou da 5ª até 8ª série do Ensino Fundamental:

- 26.1 () sempre em escola pública – zona rural
 26.2 () sempre em escola pública – zona urbana
 26.3 () sempre em escola particular
 26.4 () escola pública e particular

27- Até a 8ª série, em qual período cursou?

- 27.1 () matutino/vespertino
 27.2 () noturno

28-Da 5ª até a 8ª série, qual (is) tipo(s) de leitura fazia?

- 28.1 () Apenas os textos referentes às lições de escola.
 28.2 () Além dos textos de lições de escola, costumava ler também livros indicados pelos professores.
 28.3 () Lia os textos de lições de escolar, livros indicados pelos professores e outros.
 28.4 () Não lia. Qual o motivo? _____

29- No período da 5ª até a 8ª série, fez algumas séries em regime de suplência (supletivo, aceleração de estudos)?

- 29.1 () Não
 29.2 () Sim

Caso já tenha concluído o Ensino Médio, responda às questões de 30 a 32. Se não concluiu, responda a partir da questão 33.

30-Indique o tipo de escola onde fez o Ensino Médio:

- 30.1 () sempre em escola pública – zona rural
 30.2 () sempre em escola pública – zona urbana
 30.3 () sempre em escola particular

30.4 () escola pública e particular

31-No Ensino Médio, qual (is) tipo(s) de leitura fazia?

31.1 () Apenas os textos referentes às lições de escola.

31.2 () Além dos textos de lições de escola, costumava ler também livros indicados pelos professores.

31.3 () Lia os textos de lições de escolar, livros indicados pelos professores e outros.

31.4 () Não lia. Qual o motivo? _____

32- Fez algumas séries do Ensino Médio em regime de suplência (supletivo, aceleração de estudos)?

32.1 () Não

32.2 () Sim

33- Durante sua vida escolar, reprovou alguma(s) série(s)?

33.1 () Não

33.2 () Sim. Se respondeu SIM, indique qual(is): _____

34- Qual meio de transporte você utiliza para ir ao IFBahia/Campus de Vit. da Conquista?

34.1 () Nenhum. Sempre vou a pé

34.2 () Ônibus/Van

34.3 () Carona

34.4 () Veículo próprio.

35- Sua família possui veículo motorizado?

35.1 () Não

35.2 () Sim.

36- Tem acesso fácil à internet?

36.1 () Não

36.2 () Sim

37- Por que escolheu fazer este curso?

38- Quais são as suas expectativas em relação ao curso que está fazendo?

39- Quantas horas por dia você se dedica para ler e/ou estudar as disciplinas do curso que faz no IFBahia/Campus de Vitória da Conquista?

39.1 () Nenhuma

39.2 () de 1 a 2h

39.3 () de 3 a 4h

39.4 () Mais de 4h

40 Você possui tempo livre para fazer atividades de que gosta?

40.1 () Não

40.2 () Sim

41- Possui habilidade(s) específica(s) para lidar, por exemplo, com eletrônica, informática, pintura, costura, música, etc.?

41.1 () Não

41.2 () Sim. Se respondeu SIM, qual (is)? _____

42. Possui outra formação/habilitação técnica?

42.1 () Não

42.2 () Sim. Se respondeu SIM, especifique: _____

Se estiver trabalhando ou estagiando, responda às questões de 43 a 44:

43- Especifique:

43.1 () Estágio

43.2 () Trabalho

43.2 As principais atividades que realiza durante o estágio/trabalho: _____

44- Qual sua jornada de estágio/trabalho por semana?

44.1 () 20h

44.2 () 30h

44.3 () 40h

44.4 () 40h mais horas extras

45- Se trabalha, gostaria de mudar de profissão?

45.1 () Não

45.2 () Não, mas estou me aperfeiçoando.

45.3 () Sim. Gostaria de ser _____

46- O curso que faz no IFBahia/Campus de Vitória da Conquista contribuirá, de alguma forma, para o aperfeiçoamento de sua profissão?

46.1 () Não

46.2 () Sim

47- Desejaria fazer outro (s) curso (s) profissionalizante(s) que o IFBahia não oferece? Qual/Quais?

48 – Considerando o nível socioeconômico, você se coloca como pertencente à família de:

48.1 () baixa renda

48.2 () entre baixa renda e média renda

48.3 () média renda

48.4 () entre média renda e alta renda

48.5 () alta renda

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II – DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO – ÁREA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Questionário II – DOCENTES

1. Identificação

1.1 Você é docente do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Vitória da Conquista*:

() Efetivo () Temporário

1.2 Regime de trabalho:

() 20 horas
() 40 horas
() 40 horas DE

1.3 Tempo de serviço como docente:

() um a cinco anos
() cinco a dez anos
() mais de dez anos
() mais de vinte anos

1.4 Leciona no(s) seguinte(s) cursos:

() Técnico de Nível Médio, modalidade Integrada – Diurno;
() Técnico de Nível Médio, modalidade Integrada / Proeja - Noturno;
() Técnico de Nível Médio, modalidade Subsequente - Noturno;
() Superior – Engenharia Elétrica – Diurno;
() Outro:

1.5 Disciplina(s) que leciona:

1.6 Tem experiência na Educação de Jovens e Adultos:

() SIM () NÃO

2. Sobre o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*:

2.1 Quanto à proposta do Governo Federal:

() Tem conhecimento profundo.
() Conhece superficialmente
() Está conhecendo agora, atuando como professor(a).
() Nunca ouviu falar
() Outra:

2.2 Já leu o Documento Base do PROEJA?

() SIM () NÃO

2.3 Tem conhecimento de que no *IFBA/Campus Vitória da Conquista* atualmente acontece um Curso de Especialização em PROEJA?

() SIM () NÃO

2.4 Considera importante o oferecimento de tal curso?

() SIM. Por quê? __

() NÃO. Por quê? __

2.5 Atua ou já atuou como docente no Técnico de Nível Médio em Informática – modalidade integrada / Proeja no IFBA/Vitória da Conquista?

() SIM

() NÃO

2.6 Se respondeu NÃO à questão anterior, relate o motivo:

—

2.7 Se respondeu SIM à questão 2.5, informe:

2.7.1 O que considera como mais positivo na experiência com o curso do PROEJA:

2.7.2 A maior dificuldade encontrada:

2.8 O que você sugere para solucionar a dificuldade apontada na questão anterior?

2.9 Na sua opinião, o IFBA/Vitória da Conquista deveria ofertar outro(s) curso(s) na modalidade PROEJA?

() SIM

() NÃO

2.9.1 Em caso afirmativo, qual (quais)?

2.9.2 Em caso negativo, indique a razão:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO III – TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
MESTRADO – ÁREA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Questionário III – TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

1. Identificação

1.1 Nível de escolaridade

- () Ensino Médio
 () Superior
 () Superior em curso
 () Especialização
 () Especialização em curso
 () Mestrado
 () Mestrado em curso
 () Outro: _____

1.2 O setor em que trabalha está subordinado ao:

- () DEPAD (Departamento de Administração)
 () DEPEN (Departamento de Ensino)
 () Outro: _____

1.3 Horário de trabalho:

_____h às _____h

1.4 Tempo de serviço no IFBA/ Campus de Vitória da Conquista:

- () menos de dois anos
 () dois a cinco anos
 () cinco a dez anos
 () mais de dez anos

1.5 Na função que desempenha em seu setor, tem contato direto no atendimento às demandas dos alunos?

- () SIM () NÃO

2. Sobre o Programa Nacional de integração da Educação Profissional; com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA:

2.1 Quanto à proposta do Governo Federal:

- () Tem conhecimento profundo.
 () Conhece razoavelmente.
 () Conhece superficialmente
 () Está conhecendo agora,
 porque _____
 () Nunca ouviu falar.

2.2 Já leu o Documento Base do PROEJA?

- () SIM () NÃO

2.3 Tem conhecimento de que no IFBA/ Campus Vitória da Conquista atualmente acontece um Curso de Especialização em PROEJA?

() SIM () NÃO

2.4 Considera importante o oferecimento de tal curso?

() SIM. Por quê? _____
() NÃO. Por quê? _____

2.5 Você faz parte do grupo de servidores que participa da especialização?

() SIM () NÃO

2.6 Se não integra o grupo da especialização em PROEJA, indique o motivo:

2.7 Se respondeu que é aluno(a) da especialização em PROEJA, relate o que espera do curso:

2.8 Na sua opinião como esse curso de especialização afetará a vida estudantil dos alunos da modalidade PROEJA?

3. Acha que outro(s) deveria(m) ser ofertado(s) aos servidores do IFBA/ Campus Vitória da Conquista? Dê sugestões.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO IV – ALUNOS ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO – ÁREA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Questionário IV – ALUNOS ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA

1. Identificação:

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino

1.2 Profissão:

() Professor(a)

() Técnico Administrativo

() Outra: _____

2. Trabalha na(s) rede(s):

2.1 () Municipal

2.2 () Estadual

2.3 () Federal

2.4 () Particular

3. Carga horária de trabalho:

3.1 () 20 h

3.2 () 40 h

3.3 () 60 h

3.4 () Outra: _____ h

4. Atua, profissionalmente, na Educação de Jovens e Adultos?

4.1. () SIM, como _____

4.2 () NÃO

5. Sobre o Programa Nacional de integração da Educação Profissional; com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA:

5.1 () Considero inviável a sua implantação como pretende o Governo. Por quê?

5.2 () Considero viável a sua implantação desde que

5.3 () Não vejo dificuldades para a efetivação do Programa.

5.4 () Outra opinião: _____

6. Quanto ao Documento Base do PROEJA:

6.1 () É uma boa diretriz para os trabalhos com os jovens e adultos, como pretende o MEC e a SETEC.

6.2 () É utópico.

6.3 () Deve ser entendido com criticidade e, por isso, adaptado à realidade de cada região.

6.4 () Outra opinião: _____

7.0 Neste momento, a sua escola está preparada para ofertar cursos na modalidade PROEJA?

() SIM

() NÃO, pois _____

8.0 Você se sente preparado(a) para atuar profissionalmente em cursos na modalidade PROEJA?

() SIM

() NÃO, porque _____

9.0 Os demais profissionais de sua escola (docentes, técnicos, gestores) estão envolvidos e comprometidos com educação de jovens e adultos demonstrando, pois, habilidades para desempenhar, satisfatoriamente, suas funções junto aos discentes da modalidade PROEJA?

() SIM, todos.

() NÃO

() A maioria, SIM.

() Somente uma minoria.

10. Se quiser, deixe abaixo sua opinião sobre algum aspecto do PROEJA que não foi contemplado nas questões anteriores.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO V - GESTORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO – ÁREA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Questionário V – GESTORES

1 Sobre o **Programa Nacional de integração da Educação Profissional; com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA:**

1.1 Você considera que este:

1.1.1 () Deveria ser implantado somente na rede estadual de ensino.

1.1.2 () Deveria ser implantado somente na rede municipal de ensino.

1.1.3 () Deveria ser implantado somente nas redes estadual e municipal de ensino.

1.1.4 () Além da rede federal de ensino básico e tecnológico, teria mesmo que ser implantado nas redes estadual e municipal de ensino.

1.1.5 () Deveria ser implantado somente na rede federal de ensino básico e tecnológico.

Comente se achar necessário: _____

2 Já participou de algum treinamento ou encontro para ficar a par deste Programa?

2.1 () SIM

Indique a instituição promotora: _____

Indique a duração (nº de horas): _____

2.2 () NÃO

Por quê? _____

3. Conhece o curso da modalidade PROEJA oferecido pelo IFBA / Campus de Vitória da Conquista?

3.1 () SIM

3.2 () NÃO

4. Conhece a especificidade da clientela da Educação de Jovens e Adultos?

4.1 () SIM

4.2 () NÃO

5. Quais as dificuldades por que passa o curso Técnico de Informática, nível médio, modalidade PROEJA, no IFBA / Campus de Vitória da Conquista?

6. No cargo que ocupa, como pode contribuir para o sucesso da implantação do PROEJA no IFBA / Campus de Vitória da Conquista?

7. Você acha importante a ampliação da oferta de vagas e de cursos técnicos na modalidade PROEJA no IFBA / Campus de Vitória da Conquista?

7.1. () SIM, porque _____

7.2 () NÃO, porque _____

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO – ÁREA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Seu nome:

Cargo:

1. Você participou da elaboração do Projeto para implantação do Curso Técnico de Nível Médio de Informática, modalidade PROEJA, do IFBA / Campus Vitória da Conquista?
2. A construção do Projeto do curso foi feita de modo individual ou em grupo? Se foi elaborado por uma só pessoa, justifique. Se foi em grupo, como este foi formado?
3. Que princípios (legais, filosóficos, teóricos) guiaram a elaboração do Projeto de Curso para o PROEJA do IFBA / Campus Vitória da Conquista?
4. Como o Projeto do Curso para o PROEJA do IFBA / Campus Vitória da Conquista foi recebido pela comunidade docente e técnica da instituição?
5. Como o Projeto do Curso para o PROEJA do IFBA / Campus Vitória da Conquista foi recebido pela comunidade discente, da modalidade EJA, da instituição?
6. Em que o Projeto do Curso para o PROEJA se diferencia dos outros Projetos de Cursos Técnicos do IFBA / Campus Vitória da Conquista?
7. O Projeto do Curso para o PROEJA do IFBA / Campus Vitória da Conquista foi implantado de modo efetivo? Houve dificuldades para a sua implantação?
8. Em que ano se deu o início das atividades do PROEJA no IFBA / Campus Vitória da Conquista?
9. Desde o início das atividades do PROEJA até o ano de 2010, houve alguma alteração no Projeto de Curso original? Justifique.