



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARLESON NOITE RIBEIRO

**Concepção de ser humano no Programa Nacional de Integração da
Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação
de Jovens e Adultos (Proeja): uma investigação no Curso Técnico em
Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**

MACAPÁ

2020

ARLESON NOITE RIBEIRO

Concepção de ser humano no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): uma investigação no Curso Técnico em Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Dissertação de Mestrado em Educação-PPGED
- Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais –
pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de
Moraes Novais.

MACAPÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Ribeiro, Arleson Noite.

Concepção de ser humano no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): uma investigação no Curso Técnico em Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá / Arleson Noite Ribeiro; Orientadora, Valéria Silva de Moraes Novais. – Macapá, 2020.

116 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. 3. Ensino profissional. I. Novais, Valéria Silva de Moraes, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

374.012 R484c

CDD. 22 ed.

ARLESON NOITE RIBEIRO

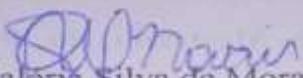
Concepção de ser humano no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): uma investigação no Curso Técnico em Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Defesa de Dissertação de Mestrado como requisito de obtenção do título Mestre junto ao Mestrado em Educação-PPGED.
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais – Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

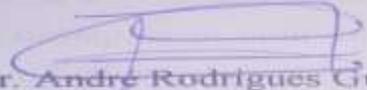
Data da defesa: 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais

Presidente – (PPGED/UNIFAP)



Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães

Membro Interno – (PPGED /UNIFAP)

Prof. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Membro Externo – (UFPA)

In memoriam de Erismeu de Freitas Ribeiro.
Saudoso pai.

AGRADECIMENTOS

Ao criador de toda e qualquer forma de vida, grato pela minha existência.

À profa. Valéria Novais, orientadora, grato por ter mediado esse processo de aprendizagem e de construção do conhecimento científico num contexto de humanidade.

Aos docentes do PPGED/UNIFAP, especialmente ao prof. Dr. André Guimarães que mais que professor tornou-se um amigo de todas(os), grato por mediarem a construção do conhecimento científico.

Aos colegas do PPGED/UNIFAP, grato pela partilha e troca de experiências.

À minha mãe, grande mulher, que suportou todas as formas de exclusão e opressão em prol de nós, filhos(as).

RESUMO

A Educação de jovens e adultos historicamente se constituiu como uma formação aligeirada e compensatória com vistas a suplementar a formação básica, entretanto, nas duas últimas décadas é crescente a sobreposição de modalidades, no caso da EJA, é crescente o número de ações e programas que visam integrá-la com a educação profissional, o Proeja é exemplo disso. Diante disso, a presente dissertação teve como objetivo central compreender as concepções de ser humano e formação humana existente no contexto da educação profissional integrada a educação básica, cuja tendência vem ganhando espaço na agenda das políticas educacionais recentes. Para tanto, considerou-se o trabalho como princípio educativo na formação dos sujeitos e mediação necessária para o processo educativo. Nosso recorte espacial parte do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) / Campus Santana-AP a partir do Curso Técnico em Logística. Neste trabalho realizou-se uma abordagem epistemológica sobre educação integral e trabalho, fundamentada na teoria marxista, portanto, adotou-se o método materialista histórico e dialético, o tipo de pesquisa foi o estudo de caso e como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes e sujeitos-educandos do curso supracitado, sendo três docentes e três sujeitos-educandos, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido, além de levantamento bibliográfico e documental, documentos que abrange o Proeja em âmbito nacional e local, legislações que criaram o programa, bem como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O tratamento dos dados de campo se deu a partir de análise de discurso. Os resultados da pesquisa evidenciaram que: a) há no Proeja um distanciamento de educação integral numa perspectiva marxiana e marxista e prevalectimento da educação integrada, que visa apenas formar mão de obra qualificada e não sujeitos críticos e conscientes de sua realidade; b) a oferta do curso de Logística foi motivada pela lógica mercadológica e a comunidade local não foi consultada; c) O PPC do curso evidencia uma preocupação com a formação técnica, e oferece uma educação interesseira que reforça o trabalho alienado; d) há uma significativa evasão dos estudantes no curso; e) as falas dos sujeitos estiveram direcionadas a enfatizar a função da educação para atender as demandas do mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de ser humano; Trabalho; Educação integrada; PROEJA; IFAP.

ABSTRACT

The education of young people and adults has historically been constituted as a light and compensatory training with a view to supplementing basic training, however, in the last two decades there is an increasing overlap of modalities, in the case of EJA, the number of actions and programs that aim to integrate it with professional education, Proeja is an example of this. In view of this, the present dissertation had as central objective to understand the conceptions of human being and human formation existing in the context of professional education integrated with basic education, whose tendency has been gaining space in the agenda of recent educational policies. Therefore, work was considered an educational principle in the training of subjects and necessary mediation for the educational process. Our spatial section starts from PROEJA at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá (IFAP) / Campus Santana-AP from the Technical Course in Logistics. In this work, an epistemological approach on integral education and work was carried out, based on Marxist theory, therefore, the historical and dialectical materialistic method was adopted, the type of research was the case study and as instruments of data collection, interviews were conducted semi-structured with the teachers and student subjects of the aforementioned course, with three teachers and three subject subjects being students, according to the informed consent form, in addition to bibliographic and documentary survey, documents covering Proeja at national and local level, legislation who created the program, as well as the Course Pedagogical Project (PPC). The treatment of field data was based on discourse analysis. The results of the research showed that: a) there is in Proeja a distance from integral education in a Marxian and Marxist perspective and the prevalence of integrated education, which aims only at training qualified workers and not critical and aware of their reality; b) the Logistics course offer was motivated by marketing logic and the local community was not consulted; c) The PPC of the course shows a concern with technical training, and offers an interesting education that reinforces alienated work; d) there is a significant dropout of students in the course; e) the subjects' speeches were aimed at emphasizing the role of education to meet the demands of the labor market.

KEY WORDS: Conception of human being; Integrated education; Job; WISH.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - PNEs (2011-2010 E 2014-2024)	61
Tabela 02 – Cursos Técnicos Integrados por Campus	78
Tabela 03 - Cursos Técnicos Subsequentes por Campus	79
Tabela 04 - Cursos Técnicos Concomitantes por Campus	80
Tabela 05 – Cursos do Proeja por Campus	81
Tabela 06 – Quantitativo de matrículas no Curso Técnico em Logística no IFAP/Campus Santana.....	86
Tabela 07 – Matrículas na Educação Profissional – Curso Técnico (ensino médio) Integrado à EJA	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Produção Acadêmica sobre o PROEJA – 2007 a 2019	67
Quadro 02: os estudantes entrevistados	87
Quadro 03: os docentes entrevistados.....	88
Quadro 04: matriz curricular do curso Técnico em Logística - Proeja.....	101

LISTA DE MAPA

MAPA 1 - Redes de Transporte do Brasil	82
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Sindicato Nacional
AP	Amapá
BM	Banco Mundial
CEAA	Campanha de Educação Adolescentes e Adultos
CF	Constituição Federal
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONSUP/IFAP	Conselho Superior do Instituto Federal do Amapá
ETF	Escolas Técnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFE	Instituto de Formação e Educação
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Fluminense
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEP/UEAP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Amapá
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1 - TRABALHO E PROCESSO FORMATIVO DO SER HUMANO:	
1.1. Processo formativo do ser humano: alguns elementos para reflexão	27
1.2. A dualidade na relação entre trabalho e educação: educação integral <i>versus</i> educação integrada	38
1.3. As relações entre Trabalho e Educação na Educação de Jovens e Adultos.....	44
 CAPÍTULO 2 - A EJA INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:	
2.1. Alguns elementos sobre ações de Estado na Educação Profissional	53
2.2. Breve panorama da EJA na contemporaneidade	56
2.3. Educação integral ou integração da educação?	63
2.4. Revisão de literatura sobre o PROEJA	66
 CAPÍTULO 3 – O PROEJA NO IFAP CAMPUS SANTANA: o caso do curso Técnico em Logística	
3.1 O Proeja no Instituto Federal do Amapá	77
3.2 Um panorama no contexto do Curso Técnico em Logística Campus Santana	85
3.3 Concepção de Educação no Proeja: as vozes dos sujeitos envolvidos	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
 REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como base teórica leituras marxistas para a compreensão da concepção de ser humano e as implicações na formação, no que tange o debate da educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nessa direção, o método de investigação tem como fundamento o materialismo histórico-dialético. Apoiado nessa base teórica considera-se a categoria “trabalho” para a compreensão das produções humanas, a partir da necessidade para sua própria constituição, sobre a superfície terrestre.

O materialismo histórico e dialético propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto, sua estrutura e dinâmica. Na obra de Marx, “Ideologia Alemã” de 1845/1846 publicada em 1932, surge a primeira formulação mais precisa das suas concepções; suas análises têm pressupostos reais, condições materiais de vida, pois, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Segundo Netto (2011), Marx considera que a “produção em geral” é uma abstração, que denota apenas um fenômeno comum a todas as épocas históricas: o fenômeno de, em qualquer época, a produção implicar sempre um mesmo sujeito, a humanidade, a sociedade, e a um mesmo objeto, a natureza. Esse fenômeno confere unidade a história da humanidade, mas unidade não é o mesmo que identidade. O concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera “cientificamente exato” (o “concreto pensado”) é um produto do pensamento que realiza “a viagem de modo inverso”. “É o único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo”. Marx ao perscrutar a sociedade burguesa partiu da totalidade desta; objetivava possuir como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social. E o que falar da questão teórica:

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. (NETTO, 2011, p. 20-21).

Essa perspectiva é, expressamente, conhecer “as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”: as categorias são formas de modo de ser determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada; são históricas e

transitórias, e, as categorias nucleares nesse processo, segundo Netto (2011), refere-se à totalidade, a contradição e a mediação.

Netto (2011) diz que Marx ao mencionar o método, considerava que não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa; aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Marx considera o movimento dialético para mediar as relações humanas a partir do trabalho que transforma as condições históricas da humanidade, há a necessidade humana e, portanto, o trabalho para a transformação do espaço geográfico resultando num produto. Frente a essa necessidade o trabalho é um elemento fundante e fundamental para a constituição do sujeito e, portanto, está imbricado na concepção de ser humano por sua característica ontológica.

A obra **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**, Marx trabalha a concentração de sua filosofia na crítica da economia política de Adam Smith e David Ricardo. Ele expõe a discrepância entre moral e economia, denunciando a radicalidade da alienação e da exploração do homem pela empresa capitalista. Marx analisa a relação do trabalho estranhado com a propriedade privada. Ele parte do pressuposto da economia nacional, considerando sua linguagem e suas leis. E constata que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria. Marx afirma que toda a sociedade tem de decompor-se à duas classes, dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade, conforme a citação do mesmo.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grosse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade. (MARX, 2004, p. 79).

A partir dessa decomposição da sociedade fundamentada na luta de classes, fato este que se resume na classe dos trabalhadores e dos não-trabalhadores, surge a questão da luta pela apropriação na produção das políticas na educacionais. Nossa perspectiva permeia dentro da

questão de compreender os limites das políticas educacionais para exigir o cumprimento dos direitos da classe trabalhadora, classe esta que carrega a exclusão, historicamente, dos direitos conquistados, por vezes, na base de muito sangue. Marx alerta que a decomposição da sociedade em duas classes se conclui num resultado de luta antagônica.

No que se refere a classe que domina os meios de produção, esta, se efetiva com a exploração máxima dos(as) trabalhadores(as) e que a única intenção da elite é manter uma ordem desigual e injusta em benefício próprio. No contexto educacional, a elite luta para que o sistema educacional mantenha-se numa condição de aparelho ideológico para, assim, produzir trabalhadores(as) alienados(as). Na perspectiva da propriedade privada, a educação profissional é moldada para que os(as) não proprietários(as) mantenha-se conformados(as) com o mínimo e, portanto, esse resultado mantém a da ordem dominante.

Cabe salientar, que a vida é um movimento dialético contraditório e que nada está dominado. Mesmo que a burguesia tenha o “controle” dos sistemas educacionais a partir de políticas educacionais interessadas à elite, no chão da escola, há a resistência por parte dos sujeitos que constroem a vida material. Essa vida material pode ser forjada num contexto de revoltas contrapondo tudo aquilo que é imposto.

Nesse sentido, a compreensão da categoria “trabalho” que compreende o fundamento de ser humano no sentido de construir a condição material existencial é essencial para compreender a concepção de ser humano no Proeja, numa perspectiva de trabalho enquanto princípio educativo o que está articulado com a proposta do Proeja.

Nosso foco centra-se no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) desenvolve a partir pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), a partir do curso Técnico em Logística no Campus Santana. A escolha desse recorte se justificou pela proximidade geográfica com o pesquisador. E o curso escolhido foi porque seria o único, tendo em vista a elaboração do projeto da pesquisa já realizada, no âmbito do Proeja.

O trabalho enquanto princípio educativo perpassa pela perspectiva de laboriosidade a partir do método e não unicamente da técnica pautada de aplicabilidade, pois, não se trata de uma educação vazia dos conteúdos e teorias desarticuladas da realidade concreta, mas sim de uma educação que constrói o mundo, onde o sujeito supera a própria necessidade do trabalho fabril.

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nela seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de

precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. (NOSELLA, 2016, p. 78).

Nosso objeto, portanto, é a concepção de ser humano no Proeja e sua relação intrínseca com o trabalho enquanto princípio educativo e característica ontológica. Apesar do debate acerca da relação trabalho e educação não ser atual, algumas particularidades próprias do nosso tempo histórico vêm sendo assumidas, tais como a proposta de educação integral, evidenciada em diferentes discursos governamentais e materializada nas políticas educacionais recente. O Proeja, tem se constituído o programa mais difundido para evidenciar a perspectiva da integração entre duas modalidades da educação básica.

O Proeja se origina a partir do Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005 e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O Programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Proeja foi uma decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, excluídos, em muitas situações, do próprio ensino médio. E por meio do Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2016, o Programa é ampliado em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios pedagógicos. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) o Programa é regulamentado pela Resolução n. 013/2014.

No que tange ao IFAP, o mesmo foi criado no ano de 2007, denominado de Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), a partir da Lei n. 11.534. Em 2008 a ETFAP se transforma em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), a partir da Lei n. 11.892. Segundo as informações do próprio site, o IFAP é uma Instituição Educacional que agrega a educação básica, profissional e superior, numa perspectiva pluricurricular, *multicampi* que oferta gradativamente cursos nos diferentes níveis e modalidades do ensino técnico e tecnológico, com o compromisso de viabilizar o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

O Instituto Federal do Amapá iniciou as atividades no ensino em 8 de setembro de 2010, somente com a oferta de cursos técnicos na modalidade Subsequente, atendendo 420 alunos - 280 no campus Laranjal do Jari e 140 no campus Macapá. Os primeiros cursos implantados – definidos em audiências públicas, com foco nos arranjos produtivos locais – foram os de Informática, Secretariado e Secretariado Escolar, no campus Laranjal do Jari; e de Informática e Edificações, no campus Macapá. (IFAP, 2019).

O trecho acima nos faz inferir que os cursos ofertados visam principalmente atender as necessidades político-econômicas do estado ao invés de considerar as necessidades e particularidades da comunidade local e nos leva ao questionamento da formação que vem sendo desenvolvida, bem como a concepção de ser humano e sua relação com a sociedade tem sido priorizada nesse processo formativo.

Frente as atuais mudanças das políticas educacionais, desde a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, tem-se priorizado a combinação de modalidades de ensino, no caso do PROEJA, a educação de Jovens e Adultos e a educação profissional.

Amaral (2017) destaca que a EJA é caracterizada por ser uma modalidade de ensino que atende às classes menos favorecidas da sociedade, e estas classes, normalmente, são excluídas do sistema regular, seja por questões econômicas que as levam a escolher entre estudar e trabalhar ou cuidar dos filhos e dentre tantos outros aspectos. À classe trabalhadora tem-se as várias formas de exclusão, da menos à mais perversa, inclusive na retirada do direito a uma educação visando à formação humanizadora.

A educação profissional integrada com a educação básica nos remete aos estudos de Ramos (2010), onde a autora discorre sobre a concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida pelo trabalho. E a questão trabalho pressupõe uma dualidade, ou seja, há um duplo sentido, um trabalho alienado na manutenção do modo capitalista de produção e um trabalho que fundamenta o processo de humanização, que produz a vida material da existência humana.

Logo, cabe enfatizar que tanto a EJA quanto a educação profissional possuem particularidades e concepções formativa, a priori, muito específica, que vão desde o público alvo a ser atendido até a intencionalidade na formação de ser humano. Enquanto a EJA, apesar de suas históricas problemáticas, visa incluir aqueles que foram excluídos da escola ou mesmo não tiveram acesso na idade própria, a educação profissional busca a formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

A aparência dessa junção pode inicialmente levar a pensar que ambas as modalidades são complementares (uma inclui os excluídos e outra forma para inserção no mercado de trabalho), entretanto, o que se deve refletir é quanto a concepção de ser humano que está subjacente em cada uma, e ao considerar as obscuridades dessa aparência é possível identificar algumas contradições existentes, que impactam principalmente nas intencionalidades formativas, e exatamente por isso não são complementares, mas tal junção se constitui estratégia de formação rápida e aligeirada de mão de obra, que não necessariamente está preocupada com a humanização dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

Ao refletirmos sobre a possibilidade do trabalho enquanto processo de humanização, temos aí a aproximação com a perspectiva de educação integral que concebe uma formação do ser humano com vistas a sua emancipação, perspectiva esta que não é possível numa sociedade regida pela produção capitalista. Essa última questão se refere ao “trabalho” alienado, levando os sujeitos num processo de desumanização.

A perspectiva do trabalho alienado está aproximado a educação integrada, que visa prioritariamente formar seres humanos dóceis, flexíveis e qualificados para se adaptarem as mudanças no mercado de trabalho, mediante a integração de conteúdos para a formação profissional, desconectando-se os elementos necessários para se pensar o trabalho enquanto princípio educativo com vistas ao processo de constituição do ser humano.

Portanto, frente a esse cenário de concepções antagônicas e por considerarmos que há diferenças substantivas entre educação integral e educação integrada (que vem sendo colocadas por vezes como sinônimos nos documentos oficiais), buscou-se analisar a concepção de ser humano no âmbito da proposição recentemente estimulada pelas políticas educacionais que é educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Diante desse cenário suscitou-se a seguinte indagação investigada nessa pesquisa: **qual concepção de ser humano que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) desenvolve no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), a partir do curso técnico em logística no campus de Santana-AP?**

Diante desse questionamento, destacamos algumas questões norteadoras que circundaram essa investigação: Como a relação educação e trabalho se articulam com a perspectiva de educação integrada? Como a educação integrada vem sendo materializada nas políticas educacionais recentes?

De acordo o Plano de Curso do Curso Técnico em Logística (2017), a implementação deste se fundamenta a partir do cenário econômico, tendo em vista a queda de barreiras comerciais, a ampliação do acesso a matérias-primas e produtos em diferentes partes do mundo, a automação dos processos industriais e a necessidade de redução de custos no contexto do setor logístico. Tal justificativa encontra-se um elemento central “cenário econômico”. Esse elemento converge com a categoria trabalho alienado.

No tocante à localização estratégica, o município de Santana promove uma vantagem logística que proporcionará o desenvolvimento econômico, permitindo a conexão com portos de outros continentes, além da proximidade com o Caribe, o Platô das Guianas, o Golfo do México, o oeste dos Estados

Unidos, atravessando o Canal do Panamá com o objetivo de firmar o Amapá como alternativa viável para envio de cargas ao mercado internacional. (IFAP, 2017, p. 6).

O objetivo geral deste estudo foi compreender a concepção de ser humano a partir do curso técnico em Logística no contexto do IFAP/Campus Santana, tendo em vista a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo. E os respectivos objetivos específicos são: compreensão das diferenças entre educação integral e educação integrada e a relação entre o trabalho no processo formativo do ser humano; identificação da perspectiva da educação integrada nas políticas educacionais no contexto do PROEJA e no IFAP; análise do estudo de caso no Curso Técnico em Logística do IFAP/Campus Santana a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, possibilitando identificar a concepção de ser humano existente neste.

Esta pesquisa traz para o debate as discussões sobre a educação profissional integrada com a educação básica, apresentando à sociedade como essa modalidade educacional impacta na vida material dos sujeitos que se localizam nesse contexto. Compreender esse processo é compreender a concepção de educação na formação dos sujeitos. Assim, essa modalidade de formação profissional vislumbra um caminho carregado de contrariedades na materialização da política educacional. Nesse sentido, a sociedade se beneficia da discussão acerca da concepção de ser humano numa perspectiva de compreender as relações de trabalho no sentido educativo.

Propomos, também, contribuir com a comunidade local, geral e acadêmica numa perspectiva de produzir uma consciência de classe, de união, de luta por uma educação que não somente formem sujeitos aptos ao mercado de trabalho, mas uma formação onde este possa desenvolver-se na sua plenitude, principalmente para aqueles que foram excluídos do processo educativo ou a ele não tiveram acesso, que em sua maioria são pertencentes à classe trabalhadora e, por isso mesmo, são alvos de uma formação disciplinadora e aligeirada.

Ao compreender o Proeja no contexto do IFAP, possibilita-se à sociedade entender o papel formativo deste Programa no contexto da transformação do sujeito e do seu espaço territorial. A dialética, enquanto método, reproduz a explicação dos fenômenos culturais a partir das ações práticas do ser humano histórico. E em meio as contradições contidas no antagonismo das propostas de educação, encontramos os parâmetros de formação unilateral e resistências, que pode ser o caso do Proeja.

Portanto, a pesquisa impulsiona aos leitores/as a formulação de um pensamento crítico sobre a temática desenvolvida neste trabalho. Por outro lado, negar a importância dessa discussão pode significar a negação da dialética enquanto perspectiva de transformação das coisas, ou seja, negar essa discussão é afirmar o conforto daquilo que está posto.

Como a produção científica tem como objetivo apropriar-se da realidade concreta e, posteriormente, produzir transformações concretas, a discussão sobre a concepção de ser humano no Proeja reveste-se de importância para o meio acadêmico. Além disso, o trabalho perpassa pela inquietação pessoal do pesquisador quando este encontra, no seu contexto existencial, a exclusão da educação escolar de sua mãe; pois ao apropriar-se das literaturas do presente temático, conclui-se que minha mãe teve seu direito a educação negada em sua trajetória de vida. Mesmo hoje, ela, cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela tem o sentimento de estar excluída dos processos da vida, seja pelas condições precárias do espaço escolar e familiar ou pelas questões psicossociais.

Na perspectiva da educação integral no contexto educacional brasileiro atual há duas questões centrais, de um lado há um movimento de integração da formação profissional com a formação básica numa perspectiva de superação da dicotomia, de outro, um movimento que conclama a integração da educação profissional com a educação numa perspectiva interessada, de importância ao contexto da formação profissional para o atendimento do mercado. Percebe-se que nessa segunda questão a dicotomia é presente no discurso da integração.

Falar de educação integrada não remete propriamente dito à uma superação da dicotomia entre educação profissional com a educação básica. O discurso de integração pode remeter a uma falsa ideia de uma educação humana, onde contempla todas as dimensões das necessidades do ser humano. Ao passo de compreender os elementos camuflados no discurso de integração, este trabalho utiliza a dialética em Marx para a relação dos aspectos teórico-metodológico com os dados de campo. A dialética compreende a realidade como algo em movimento; em processo; em contradição, (PENÃ, 2015, p.43). A dialética deve ser concebida enquanto concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

É importante frisar que o método em Marx, como mencionado anteriormente, não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação, (NETTO, 2011). O método em Marx considera a unitariedade entre teoria e prática no sentido de realizar uma investigação teórica numa perspectiva de prática transformadora da realidade concreta; pois os o ser humano tem sua história porque os homens têm que produzir sua vida, e precisam fazê-lo de modo determinado. Nesse sentido, para Marx há uma única ciência que é a ciência

da história, portanto, esta deveria ser pensada numa teoria adequada, como elemento integrante da unidade entre teoria e prática numa concepção dialética da existência.

Esta pesquisa buscou desenvolver uma compreensão da concepção de ser humano no Proeja a partir de várias determinantes que circunda o objeto. Para tanto, necessitou-se realizar mediações entre o aparente e a essência, na busca de compreender a concepção de ser humano no Proeja a partir do contexto do IFAP/*Campus* Santana via Curso Técnico em Logística.

Nessa direção, o método enquanto perspectiva do pesquisador propicia compreender a essência do objeto de pesquisa, partindo da aparência à essência do objeto (sua estrutura e dinâmica). A teoria vem para auxiliar as determinantes sociais camufladas na fala de quem fala, ou seja, o pesquisador é um ator e influencia no seu objeto de estudo, ao contrário do que o positivismo estabelece, de observar e descrever o que ver, numa perspectiva de abstrair a realidade para ser pensada, identificando as questões micro e macro contido no objeto (ANTUNES, 2018).

Por mediação da dialética, pressupôs-se explicar o contraditório nas relações sociais no Proeja, e para tanto necessita-se de categorias de análise que norteiam o processo de compreensão do conhecimento. E uma destas que sustenta uma concepção do método materialismo histórico dialético é a Totalidade. Portanto, concebe-se que a totalidade do fenômeno aqui investigado é composto por um conjunto de determinações que influenciam diretamente na concepção de ser humano mediado pelo PROEJA e perscrutar esses determinantes permitiu compreender parte da totalidade, que numa sociedade capitalista, onde suas necessidades são constantemente alteradas para garantir sua manutenção, a formação do ser humano e a concepção de educação há décadas também sofrem adaptações.

No método materialista histórico dialético, o processo de construção do conhecimento parte da “apreensão” do todo para a “apreensão” das partes, posteriormente, do micro para o macro desenvolvendo um círculo de síntese conforme o objeto, numa perspectiva de “comunhão” entre sujeito e objeto. Para Ciavatta (2001), o sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social.

Outra categoria presente nessa dissertação é a mediação; pois, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social, portanto, a mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001). Especificamente nesse trabalho, o Proeja é a principal mediação para a efetivação de uma concepção de educação que foi pensada para atender as necessidades da lógica do capital, onde os sujeitos trabalhadores que procuram a EJA integrada a educação

profissional serão formados conscientes ou não, desse processo de subalternidade ao mercado em detrimento de sua humanização/emancipação.

A particularidade, pois é uma categoria historicizante que permite compreender, também, outros fatos, acontecimentos do objeto (CIAVATTA, 2001). No contexto do Proeja é necessário entender a conjuntura que levou a produção desta política, considerando as especificidades do lugar e dos sujeitos inseridos nesta política educacional, logo, é necessário aqui evidenciar tanto aspectos que se replicam internacional e nacionalmente, quanto aspectos particulares do caso IFAP/Campus Santana, cuja população e necessidades são específicas de um município amapaense e amazônico.

A categoria contradição estabelece pressupostos da dialética, elementos antagônicos imbricados no Proeja, pois, esta consiste na relação dialética dos contrários, buscando compreender onde e como se incluem e excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade. O movimento contraditório será evidenciado principalmente no tocante à proposta de educação integrada, a concepção de educação desenvolvida no curso técnico em Logística e no trabalho enquanto princípio educativo, entre outros elementos suscitados nas vozes dos sujeitos que compuseram essa investigação.

A categoria Alienação vem para fundamentar a posição contra hegemônica aqui defendida, contrapondo a educação que forma, unicamente, para o mercado do trabalho. Assim, o ser humano, [...] não sejam dominados por coisas nem fetiches, na qual o homem seja o senhor absoluto, dono soberano de suas faculdades e seus produtos, e não escravo da mercadoria e do dinheiro, da propriedade privada e do capital, do Estado e da divisão do trabalho (PENÃ, 2015. p.32).

É de fundamental importância, também, a escolha das categorias do objeto investigado, relacionando com as categorias do método. No processo de investigação de um determinado objeto numa perspectiva do materialismo histórico dialético, priorizou-se categorias que sustentaram o movimento do pensamento sobre o real concreto. Nessa pesquisa as categorias, do objeto, que deram suporte à apreensão do real concreto permeia no entendimento das perspectivas de educação profissional *integrada* a educação básica; da categoria *trabalho* enquanto princípio educativo e a concepção de educação existente no PROEJA via Curso Técnico de Logística.

Nesse sentido, ao mediar as categorias do método com as categorias do objeto, implica na compreensão da concepção de ser humano no Proeja, ou seja, por exemplo, ao analisarmos a categoria trabalho numa perspectiva da categoria da totalidade, pela história, pela dialética (do método), compreende-se que o trabalho é condição essencial para a existência humana e

que este pode ser um trabalho alienado, pela perspectiva capitalista, ou pode ser um trabalho numa perspectiva do desenvolvimento pleno do ser humano.

A mediação é importante para o diálogo das partes com o todo, do simples ao complexo. Para se chegar a mediação é preciso ter clareza dos conceitos de aparência e essência que funcionam como uma espécie de filtros do objeto de pesquisa. Aparência é o nosso contato imediato com a realidade. A essência que não se dá imediatamente a compreensão, é mediata ao fenômeno. Embora a realidade seja a unidade de essência e aparência; a essência se manifesta em algo diferente do que é. Neste sentido, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social (CIAVATTA, 2001 *apud* LATOUR, 1998.p11-23). E para esta pesquisa, qual a aparência e essência do Proeja? Portanto, a mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001).

Para a realização da mediação entre teoria e prática, essa investigação se constituiu numa pesquisa realizada no PROEJA a partir curso Técnico em Logística no IFAP. Essa pesquisa considera tanto os dados quantitativos que revelam a realidade aparente do contexto do Proeja como os dados qualificativos que perpassa o campo dos números, nesse sentido, consideramos uma perspectiva unitária de ambos os tipos para uma melhor apreensão da realidade concreta. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com a perspectiva dos significados subjetivos das relações humanas, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa quantitativa tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica, os resultados quantificados, ou seja, a pesquisa quantitativa não ultrapassa a objetividade das coisas. Nesse sentido, considera-se a associação entre epistemologia e observação, a unidade entre sujeito e objeto, a teoria e prática. As etapas da pesquisa não se limitam nas leituras de conhecimento do objeto em questão.

A escolha desse caso se deve a sua localização favorável para com o pesquisador, mesma cidade, fácil deslocamento ao IFAP/*Campus* Santana. Diante disso, no campus atualmente apenas um curso está em funcionamento, que é o Curso em Logística, e possui duas turmas, uma iniciada em 2016 e outra em 2018 (BRITO, 2019).

No processo da pesquisa fizemos análise de documentos mediante os documentos que abrange o Proeja em âmbito nacional e local, principalmente as legislações que criaram o programa, bem como o Projeto Pedagógico do Curso, entre outros que se fizerem necessários ao longo do desenvolvimento da pesquisa e as leituras epistemológicas que fundamentaram o

trabalho, tais como: Paollo Nosella, Marise Ramos, Karl Marx, Caio Antunes entre outros autores.

As entrevistas foram necessárias para identificar as características e funcionalidades do Curso Técnico em Logística, entre outros elementos necessários para o entendimento do Proeja e as particularidades do caso IFAP/Campus Santana. Essa etapa da pesquisa também buscou confrontar, por meio dos fundamentos teóricos, dos documentos oficiais e nos discursos dos sujeitos educandos, a concepção de ser humano e conseqüentemente de educação que vem sendo materializada.

Para o tratamento das falas, registradas em gravador de voz, a partir da entrevista semiestruturada e com roteiro norteador (Apêndices A e B), utilizou-se a Análise de Discurso com fundamento nos estudos de Fairclough. Segundo o autor, a análise de discurso perpassa pela totalidade. Não se trata de uma interpretação de palavras do discurso, se trata de compreender as determinantes que engendram o discurso de quem fala. É uma perspectiva que dialoga com o materialismo histórico dialético, pois, o objeto não é algo por excelência, existe todo um contexto que norteia a apreensão da essência real concreta.

Segundo Fairclough (2008), o uso do discurso propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Nesse sentido, a prática social tem várias orientações; econômica, política, cultural, ideológica, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer umas dessas orientações do discurso.

Ao utilizar-se da análise dos discursos se fez necessário considerar as questões micro, relacionando com as questões macro, portanto, traçar uma ideia de intertextualidade. A intertextualidade é basicamente a propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante, (FAIRCLOUGH, 2008, p. 114).

Desta forma, foram considerados os sujeitos educandos e os docentes do curso Técnico em Logística para realização de entrevistas semiestruturada, enquanto técnica para meio de captação de informação. Por meio das entrevistas, a partir de questões orientadoras, pode-se traçar uma concepção a partir dos discursos analisados.

O uso de questionários e entrevistas não é sinônimo de empiricismo quando estas técnicas, consideradas como meios de captação de informação, a ser criticada, e não como fins em si, são submetidas ao controle metodológico e subordinadas a uma verdadeira preocupação de teoria sociológica. (THIOLLENT, 1985, p.21).

Focalizamos no curso Técnico em Logística “PROEJA-integrado” que oferta 64 vagas anualmente no IFAP *campus* Santana-AP, conforme dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Nesse sentido, entrevistamos três discentes e três docentes sendo um o coordenador do curso, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apêndice “C”. O quantitativo de sujeitos, escolhidos(as), se deram a partir da aceitação destes e pelo diminuído corpo discente da turma Técnico em Logística, três docentes e três discentes.

No primeiro momento procurou-se o coordenador do curso para verificar a condição que este se encontrava. O relato permeia pela questão da evasão, fenômeno este que se caracteriza por diversos elementos subjetivos que veremos mais bem explicitados no terceiro capítulo. No segundo momento realizou-se as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada discente e de cada docente. Foi um processo árduo tendo em vista a peculiaridade da condição material do pesquisador e dos entrevistados. Mas as questões de dificuldades foram superada pela satisfação e emoção em poder ouvir os relatos, chegando a ser comovente ao ponto de me segurar para não entrar em prantos.

No terceiro momento realizou-se as transcrições das entrevistas e sistematização das falas conforme as categorias de análise do objeto. No quarto momento, deu-se o processo de reflexão ao divagar nos relatos, legislação educacional e teoria do conhecimento científico. No quinto momento, iniciou-se a transposição no papel de toda reflexão que se apreendeu na experiência de campo.

As entrevistas com os(as) educando(as) permitiram compreender como se dá a construção da concepção de ser humano no Proeja a partir do Curso Técnico em Logística ofertado pelo IFAP/Câmpus Santana-AP. Além disso, identificar as percepções de educação; a implicação do curso para sua formação humana e profissional. No tocante aos docentes e coordenador do curso, as entrevistas permitiram confrontarmos a concepção de ser humano presente no projeto pedagógico, com a proposta que vem se efetivando, buscando assim entender como se dá a articulação com o trabalho enquanto princípio educativo, as perspectivas de formação que o curso intenciona alcançar, entre outros aspectos a serem incluídos à medida em que nos apropriarmos do objeto.

Para discorrer sobre as discussões teóricas e analíticas para exposição dos resultados obtidos, bem como compreensão da totalidade que o fenômeno investigado está inserido, esse texto está construído em três capítulos, além dessa introdução. No capítulo I, fundamentamos os conceitos sobre trabalho, educação distinguindo o que vem a ser a perspectiva integral e a integrada. E a partir desses conceitos teóricos apresentamos a reflexão a respeito do processo

formativo do ser humano, a dualidade na relação entre trabalho e as reverberações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No capítulo II, discutimos as políticas educacionais no contexto do Proeja a partir de um breve panorama das políticas educacionais para a EJA na contemporaneidade, mediando com a tendência recente da integração da educação profissional com a educação básica, articulando uma breve discussão com a revisão de literatura sobre o Proeja realizada no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ou seja, visualizar o que os pesquisadores apontaram sobre o Proeja. Por fim, contextualizamos o programa no âmbito do IFAP.

No capítulo III articulou-se a mediação das questões teórico-metodológicas com a pesquisa de campo, então, discutimos o **PROEJA no contexto do IFAP**; quem são os sujeitos educandos do curso técnico em logística do IFAP, a proposta de educação integrada no PROEJA/IFAP a partir do curso Técnico de Logística, e a concepção de ser humano do PROEJA/IFAP.

Nas considerações finais, consideraremos os resultados da pesquisa e apontaremos possíveis contribuições no debate da educação profissional integrada a educação básica na modalidade de jovens e adultos.

CAPÍTULO 1

TRABALHO E PROCESSO FORMATIVO DO SER HUMANO

A perspectiva da educação integrada que nos últimos anos tem ocupado posição nas ações das políticas educacionais traz subjacente dicotomias historicamente construídas, principalmente quando se trata de formação da classe trabalhadora e a função que a educação assume para esses sujeitos. Pelas características formativas que o Proeja desenvolve, a partir do contexto do trabalho, inferimos, aqui, a possibilidade de materialização da formação para o trabalho via integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional. O trabalho enquanto princípio educativo se constitui elemento fundamental para efetivação seja de uma educação integral ou integrada, por essa razão, alguns elementos precisam ser problematizados e confrontados com a realidade concreta.

Neste capítulo foram abordadas breves reflexões sobre a categoria trabalho, diferenciações entre educação integral, educação integrada e suas articulações com a Educação de Jovens e Adultos. Partimos do pressuposto que a categoria trabalho é essencial para a vida numa perspectiva ontológica, de outro lado, o trabalho alienado proporciona ao sujeito uma condição de insatisfação humana, tais lados evidenciam uma das principais dicotomias/contradições que envolvem a concepção de educação mediada pelo Proeja.

Para tanto, discorreu-se sobre aspectos que influenciam no processo formativo do ser humano, as dualidades entre trabalho e educação do atual tempo histórico, bem como as relações entre trabalho e a Educação de Jovens e adultos, uma vez que são esses os sujeitos alvos do Proeja, e por ter características historicamente construída, precisam ser evidenciadas suas particularidades.

O objetivo deste capítulo é elucidar as categorias centrais que fundamentam o percurso desse trabalho. Nesse sentido, desafia-se a categoria trabalho enquanto elemento central no processo de formação humana, ou seja, o trabalho fundamenta a categoria educação integrada, seja numa perspectiva humanizada ou numa perspectiva alienada.

1.1. Processo formativo do ser humano: alguns elementos para reflexão

A história do ser humano abrange duas perspectivas antagônicas, a evolucionista e a criacionista. Ambos os debates traçam ideias totalmente opostas, de um lado se caracteriza por questões material, no sentido que o ser humano existe por “si só” numa perspectiva de evolução

genética, e de outro lado, se caracteriza pelas questões metafísicas, que a existência humana se deu a partir da intervenção do Criador de todas as coisas. Nossa proposta aqui não é discutir a epistemologia do conhecimento, mas evidenciar o trabalho humano enquanto condição metabólica para produção e reprodução da vida humanizada, constituição individual e coletiva, ou seja, a história humana se dá a partir da categoria trabalho, numa perspectiva de evolução a partir do trabalho humano.

Antunes (2018) evidencia no seu livro “A escola do trabalho: formação humana em Marx” que a história humana se dá pelo reconhecimento de que o homem é imediatamente ser natural porque este é parte da natureza e, também, ao passo que este a transforma, através do seu trabalho, reconhece, também, que o ser humano é ser social.

O autor demonstra que a questão natural do ser humano se caracteriza pelas necessidades e limitações físicas que precisaram ser satisfeitas. E essa satisfação amplia-se para além da conservação da vida, se alimentar, se abrigar, se vestir; ao passo que cada satisfação se produz outras necessidades e é nesse sentido que essa amplitude permeia para além do que é elementar; se entregam à política, à ciência, à religião, à arte.

Nesse sentido, a história da humanidade se deu a partir dessa relação intrínseca com o meio natural, num processo de transformação através do trabalho, pela busca, sem-fim, à satisfação das necessidades humanas; “[...] ele vive fisicamente dos produtos que da natureza consegue extrair, ou que, em outras palavras, a terra (...) é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência” (Marx *apud* Antunes, 2018, p. 36). Nesse sentido o ser humano se configura numa totalidade, que no interior desta, há um movimento dialético da natureza com o todo em garantia da sobrevivência humana. E essa relação só é possível a partir do trabalho enquanto produtor da vida humana.

Nesse processo de sobrevivência imediata, o ser humano estabelece com a natureza que o circunda uma relação, uma espécie de *metabolismo* no interior do qual “a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer” (MARX *apud* ANTUNES, 2018, p. 36).

Esse metabolismo refere-se ao qual a natureza é o meio universal de trabalho, ou seja, o espaço, meio de vida imediato, é o fornecimento para o processo de produção da vida a partir do trabalho humano. Nesse sentido, ser humano e natureza se constituem numa unidade; pois, o ser humano sendo uma parte da natureza este jamais poderá se efetivar separado desta. A natureza não está adequada às satisfações das necessidades humanas e, portanto, por não está, imediatamente, adequada essa condição propicia a complexificação do trabalho e da vida.

A cada satisfação efetivada surgem novas necessidades humanas e nesse processo de complexificação, o ser humano se torna um ser social, não mais necessidades imediatas (de comer, de beber e etc.), mas necessidades, cada vez mais elaboradas, que são mediadas para a satisfação do homem. Todo esse processo de mediação, Antunes (2018) chama de processo de humanização do ser humano e que chama atenção para um contexto fundamental que é o processo social de formação dos seres humanos.

O processo de mediação, humanização, refere-se às questões do desenvolvimento das técnicas na produção da vida. Se por um lado temos o trabalho que propicia a satisfação física ou biológica, comer, beber e etc., necessidade imediata, de outro, temos o trabalho que complexifica a satisfação de novas necessidades, como por exemplo a mesma satisfação da fome através do abatimento de um determinado animal a partir da força física, com o trabalho complexificado, a necessidade de satisfazer a fome pode se dá, a partir do abatimento de um determinado animal, a partir de uma determinada ferramenta, objeto produzido pelo homem. Portanto:

O trabalho é, portanto, a relação humana de mediação com a natureza, de metabolismo social com a natureza; relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras de Marx, o seu “ser genérico”. (ANTUNES, 2018, p. 40).

Uma questão importante a enfatizar é que, embora o ser humano seja parte da natureza, naturalmente subordinado, e que este, através de seu trabalho transforma-a, a natureza impõe limites intransponíveis ao homem (ANTUNES, 2018). Isto implica dizer que há uma ilusão de que o homem tem domínio da natureza exterior a ele. O trabalho social produzido parte da natureza e a ela retorna. E esse processo diz respeito a história do homem, sendo este, um ser natural e um ser social que se afasta da natureza, mas sem jamais dela descolar-se, no sentido de poder compreendê-la, mas sem romper-se com ela.

Portanto, o processo de humanização da natureza é naturalmente humano e humanamente natural (ANTUNES, 2018). Nesse sentido, o surgimento do ser humano se configura com o advento da história humana, uma parte efetiva da história natural, o devir da natureza até o homem. Quer dizer que, o surgimento do homem se constitui a partir do seu próprio trabalho, uma condição natural específica ao ser humano. Essa perspectiva do surgimento e evolução do homem, a partir do trabalho humanizado, pressupõe que a formação humana permeia uma categoria central que é a escola do trabalho; trabalho este que é a relação humana de mediação com a natureza para as satisfações das necessidades humanas.

Para Nosella (2016), este aponta que a função da escola-do-trabalho está nitidamente definida por Gramsci nos termos de “esclarecer, reforçar” a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensina. Nesse sentido, a escola tem o princípio pedagógico originário do mundo do trabalho, onde esta esclarece em melhor identificar-se no mundo, pois ela não cria, ela esclarece.

Daí o trabalho enquanto princípio educativo só se materializa quando este materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal (NOSELLA, 2016), ou seja, a partir do trabalho industrial é a própria libertação do homem do reino da necessidade, pois, ao incorporar a unilateralidade do saber teórico na compreensão, a partir de um método, de um todo, da vida produtiva, numa perspectiva de construir, a classe operária entra em comunhão de corações e mentes que tiram luz e força para viver e lutar.

Na perspectiva da educação integrada pressupõe essa definição de formação “global” da vida, pois o ser humano a partir de suas necessidades complexas constrói e reproduz a vida material. E para isso necessita-se que este evolua ininterruptamente a partir da compreensão da vida material, compreender as técnicas que possibilitaram e possibilitam a história da humanidade. Nesse sentido, a educação integrada, que aqui falamos, abrange questões que transcende a formação mecânica de compreender os objetos desfocados de sua historicidade macro. A educação integrada que produz a vida material perpassa pela perspectiva da escola desinteressada.

Nessa direção, partimos de um entendimento que a educação integrada da formação profissional com a educação básica, deve ser observada a partir da unilateralidade. Como mostra Rummert (2007) ao referir-se à escola desinteressada:

A escola desinteressada, centrada em seu caráter formativo amplo e geral, objetiva a formação integral para todos, ao passo que a escola inscrita na lógica do modo de produção capitalista reserva para poucos a formação integral e pré-determinada, de forma limitadora e instrumental, o futuro daqueles oriundos da classe trabalhadora aos quais atende. (RUMMERT, 2007, p. 47).

A autora faz uma diferenciação entre escola de formação para todos e uma escola de formação para poucos. Nessa dualidade quanto ao papel da escola, observa-se realidades antagônicas, cujos interesses de cada realidade permeiam o movimento contraditório das relações sociais, tendo no Estado o agente promotor das contradições e dicotomias e assim imprimindo a base hegemônica para os grupos sociais subalternos. Nesse processo de disputa hegemônica:

O Estado que governa com base na hegemonia só pode ser “atacado” na medida em que os grupos sociais subalternos “cindem” (rompem) com as concepções de mundo que assimilaram e que dão sustentação à direção intelectual e moral dos grupos dominantes (SOUZA, 2014, p.27).

Nosella (2016), nos estudos sobre a escola de Gramsci, nos fala como ele se enfurecia ao refletir sobre a escola para poucos. Um Estado que sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e uma outra escola para os filhos dos trabalhadores; apela agora de repente para uma renovação da escola do trabalho. Gramsci se enfurece e utiliza toda sua ironia carregada de sua experiência sofrida de homem pobre que não consegue terminar a faculdade por falta de recursos, (NOSELLA, 2016).

Nosella (2016), ao discorrer sobre a escola desinteressada do trabalho, o interesse de Gramsci perpassava nas questões culturais formativas, ou seja, ele pensava em formar pessoas de visão ampla, complexa numa perspectiva de cultura desinteressada, escola e formação desinteressada. Essa perspectiva de escola conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

No que se refere a formação cultural, nos estudos de Nosella (2016), Gramsci chama atenção e cuidado para não cair numa formação dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes de trabalhadoras/os. É necessário desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o ser humano é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados.

A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. Mas tudo isso não acontece por evolução espontânea (...). Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, primeiro de alguns e em seguida de toda classe, sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de construção social. (NOSELLA, 2016, p. 48).

O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escola com vistas a proteger ou assistir os pobres, estes só necessitam apenas da igualdade de condições para estudar. É nesse sentido que Gramsci formula a escola do trabalho e a escola do saber desinteressado.

Segundo Nosella (2016), sobre a escola desinteressada, Gramsci se referia a contraposição do interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista. Nesse sentido, para Gramsci, a escola deve dar à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir os critérios gerais fundamentais para o desenvolvimento do caráter. E segundo Ramos (2010), a escola deve permear na formação da integração de todas as dimensões da vida, abrangendo o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura no processo de formação.

Ao traçar um paralelo entre as funções da escola no processo educativo, conforme ideais de Gramsci, é perceptível como o Proeja se aproxima de uma educação interessada. A escola interessada atualmente tem como única forma de formação, ou condição para o indivíduo, propiciar o processo de desumanização do sujeito, pois, se o único interesse no processo de formação é oferecer uma qualificação frágil, esvaziada, sem sentido, para o ingresso no mercado de trabalho, logo, o trabalho desenvolvido, se o indivíduo ingressar na lógica do mercado, fundamenta-se num trabalho alienado.

Há alienação do produto do trabalho, a alienação do processo do trabalho e, portanto, o ser humano é separado de tudo, de si mesmo e de outros indivíduos. O ser humano não reconhece o resultado do seu trabalho porque está separado do que é produzido por ele, sendo assim, há um estranhamento do trabalhador com aquilo que ele produz. E este passa a ser uma mercadoria para o detentor dos meios de produção. Produz-se um sujeito alienado em todo seu contexto existencial. Numa perspectiva ontológica, educar e trabalhar são atributos para o desenvolvimento do ser humano (SAVIANI, 2007). A educação escolar separa o ser humano de tais atributos e nesse sentido, a formação deste afasta-o de seu desenvolvimento pleno.

Saviani apresenta uma condição ontológica do trabalho e da forma de educar os sujeitos. Ele parte do pressuposto da produção e do desenvolvimento humano, onde todos (as) participam e usufruem do que se produz, sabem o contexto macro do que é produzido e o saber é propagado pelo próprio trabalho a partir das experiências. Antagônico a isso, tem-se o processo de produção pelo trabalho alienado, que é caracterizado pelo feitichismo da mercadoria, ou seja, um processo de escamoteamento, em que a mercadoria é produto do trabalho, esconde das pessoas que, através do trabalho, produziram a mercadoria (MARX, 2013).

No contexto da produção capitalista, a questão do trabalho e do educar possui nessa última a lógica de sua manutenção societal. Há, portanto, uma separação em todos os sentidos. Educa-se para o mercado de trabalho para realizar uma determinada função específica. Trabalha-se para sobreviver e o que é produzido não pertence mais ao trabalhador (a). Tem-se nesse pressuposto a divisão do trabalho e a propriedade privada, como destacou Saviani:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. (SAVIANI, 2007, p. 155).

O trabalho alienado, como já se percebeu, é resultado das relações capitalistas de produção. Na essência, a propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar e é somente esta que o usufrui do produto do trabalho alienado. Injusto não?! Portanto, os não-proprietários passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. Um escárnio aos trabalhadores (as).

Para Marx o movimento dialético possibilita mediar as relações humanas a partir do trabalho que transforma, trabalho resultante de uma necessidade humana, as condições históricas da humanidade; pois, o trabalho gera todas as coisas a partir da necessidade e complexificação humana, o próprio trabalho cria a consciência humana

Na luta de classes há duplo sentido da categoria trabalho: o trabalho fundamentado pelos princípios ideológicos do capitalismo, de atender, unicamente, o mercado capitalista em pró da lucratividade e o trabalho fundamentado pela emancipação dos(as) trabalhadores(as) do cárcere da alienação, ou seja, eis a perspectiva que defendemos, o trabalho não alienado que produz a vida humana. Assim, a concepção humana que é produzida no contexto do mercado, reduz-se à uma perspectiva de trabalho mecânico. E a concepção que é gerada numa perspectiva de trabalho que produz a vida material da humanidade, refere-se a uma formação humana, o trabalho enquanto princípio educativo; pois o trabalho gera todas as coisas a partir da necessidade e complexificação humana. O próprio trabalho cria a consciência humana.

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 327).

No contexto capitalista o trabalho é alienado. A alienação do produto do trabalho, alienação do processo do trabalho, o ser humano é separado de tudo, inclusive dos outros seres humanos. A alienação significa dizer que o homem projetou para fora de si partes de si mesmo, que partes dele próprio se transformaram em **coisas**, e que essas **coisas** dominam o homem, (PENÃ, p. 22, 2015).

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo,

este último se torna *actu* [em ato] aquilo que antes ele era apenas *potentia* [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador. Para incorporar seu trabalho em mercadorias, ele tem de incorporá-lo, antes de mais nada, em valores de uso, isto é, em coisas que sirvam à satisfação de necessidades de algum tipo. Assim, o que o capitalista faz o trabalhador produzir é um valor de uso particular, um artigo determinado. (MARX, 2013, p. 327).

Portanto, o processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação em sua adega, (MARX, 2013, p. 338). Marx diz que, o trabalho é vida e vida é trabalho numa perspectiva ontológica do ser humano. A força de trabalho no contexto capitalista é expropriada ou roubada de quem produz, as graças daqueles que produzem o mundo.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, 2013, p. 313).

Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas essas relações se davam exatamente na lógica para o desenvolvimento humano. Os homens e as mulheres apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. A apropriação da terra era coletiva, constituindo a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo.

A educação identificava-se com a vida. Não se preparava para a vida, pois, educar é vida e é uma só coisa. São fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. Nessa perspectiva, o modelo escolar deve se sustentar pela perspectiva de educação que não separa o ser humano do trabalho vital. Nesse sentido, o processo formativo do indivíduo perpassa pela possibilidade de o sujeito educando poder se desenvolver plenamente, ou dizendo de outra forma, integralmente.

Saviani (2007) diz que a escola contemporânea está destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada. Mas todo esse processo de alienação é caracterizado pela disputa de classes com interesses antagônicos; aos trabalhadores cabe uma formação mínima e aos privilegiados uma formação plena,

[...] a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta

de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Nessa perspectiva dual, aos trabalhadores (as), cabe uma formação educacional de subjugar à necessidade de formação de sujeitos produtivos, conforme as exigências do mercado de trabalho e da dinâmica exigida pela sociedade capitalista (DIAS; GUIMARÃES, 2019, p. 22). Sobre a questão, propriamente dita, da concepção de ser humano, segundo Rummert (2007), a partir dos estudos em Gramsci que a autora realiza, nos mostra a existência de dois tipos de homem: “Homem massa” e “Homem consciente, participante ou coletivo”.

Ela observa que, para Gramsci, a definição de “Homem massa” trata-se daquele que não possui clara consciência do significado da sua própria ação e não avalia criticamente sua forma de participação no processo histórico. E “Homem consciente, participante ou coletivo” é aquele que conhece a si mesmo que é capaz de criticar sua concepção de mundo e sua ação.

No contexto brasileiro, segundo Tragtenberg (2012), a educação brasileira foi incorporada ao processo de industrialização que foi amparado pela ação estatal, sendo o Estado o agente organizador dos interesses da elite. A rede escolar se transformou em um atraente mercado ao “marketing” das grandes empresas produtoras de material didático eletrônico (modernas teorias de currículo importados dos Estados Unidos). Para o autor, esses materiais didáticos “modernos” não substituí a ausência de bibliotecas, salas de aula decentes e centros de pesquisas, pois tais projetos sofisticados só têm efeito “ostentatório”.

Todo esforço da classe dominante perpassa na manutenção da organização de uma sociedade em classe. O pobre limitado na alienação de seu trabalho tendo que “sobreviver” e não viver. Já o rico encontra-se numa condição material que possibilita este a se desenvolver de forma plena, para além das necessidades fisiológicas, contrário do trabalhador (a), o não-trabalhador(a) tem tempo livre para gozar da vida.

Nesse sentido, ainda no contexto do capitalismo, observa-se duas classes, proletária e burguesa, em constante disputa com interesses antagônicos, uma luta de classes pela articulação das concepções e organização dos processos e dos conteúdos educativos, (FRIGOTTO, 2010). Em meio a esses conflitos entre classe, resultantes de relações contraditórias, se tem um paradoxo na produção de políticas educacionais. De um lado a classe subalterna e de outro lado a classe dominante no embate de disputa pelo conteúdo da educação.

Cabe reafirmar que a educação deve produzir, essencialmente, o desenvolvimento humano. Nesse sentido a educação profissional é fundamental para o sujeito, no entanto, essa formação profissional não pode substituir uma educação que envolve todas as dimensões e

necessidades humana e nem se priorizar uma formação elementar, alienante e interessada para o capital. O ser humano e a satisfação de suas necessidades devem ser o centro do processo educativo, tendo no trabalho a mediação para alcance de tal fim.

A função da educação hegemonicamente tem se construído a partir de influências internacionais, que em tempos de lutas de classes tem nos organismos internacionais os principais representantes do status quo da dinâmica capitalista. Jimenez e Segundo (2015) dizem que para o Banco Mundial o ensino elementar condiciona o sujeito na preparação para o mercado de trabalho numa perspectiva à flexibilidade, à formação dos valores e atitudes favoráveis à lógica do capital. As políticas educacionais no Brasil, particularmente nos anos de 1990, configuraram-se como uma irrestrita submissão às recomendações de organismos internacionais de educação, especialmente aquelas formuladas pela Unesco e pelo Banco Mundial.

Jimenez e Segundo (2015) contextualizam ainda essa submissão a partir das crises econômicas no globo, o que vêm a justificar o protagonismo dos representantes do capital em atenuar os efeitos das crises. Elas apontam que após um período de crescimento econômico, o capitalismo passa a enfrentar, a partir de 1971, uma desaceleração da economia que foi atribuída, a princípio, à elevação do preço do petróleo no mercado internacional. E a partir das crises posteriores a análise dos críticos ao neoliberalismo, estes, entendem que a crise estrutural das economias centrais atingiu, numa escala global, todas as formas de capital, provocando a deterioração do controle dos Estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros.

Esse processo abriu espaço ao Banco Mundial e aos organismos multilaterais de financiamento para desempenharem o papel de protagonistas no gerenciamento das relações de crédito internacional, tal como, também, em definir políticas de reestruturação econômica. Nesse sentido, o Banco Mundial passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na própria legislação dos países pobres (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015). Sendo assim, essa “intervenção” externa propõe controlar a produção, no caso específico desta pesquisa, das políticas educacionais no Brasil que em nossa análise resulta a formação dos brasileiros numa perspectiva interessada.

Na perspectiva da escola interessada, por si só, educa-se para o mercado de trabalho a fim de desenvolver uma determinada função específica, mecanicamente, trabalha-se para sobreviver, no sentido precário da palavra. E tudo o que é produzido por parte do/a trabalhador/a, não lhes pertencem mais. Nesse sentido, o sujeito passa a viver sem sentido, achando que todas as suas mazelas dadas pelas condições materiais, impostas, de existência,

são, unicamente, atribuídas à responsabilização do indivíduo, portanto, produzindo a desumanização do trabalhador (a).

O trabalho alienado é forjado numa lógica de acumulação de riquezas para poucos. Nesse sentido, a divisão de classes caracteriza-se pela classe dos proprietários e dos não-proprietários. O trabalho alienado é resultante das relações capitalistas de produção, e, na essência, a propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar e somente esta é a que usufrui do produto de quem trabalha. Portanto, os não-proprietários passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Tragtenberg (2012) realiza a crítica ao alinhamento da educação com o modo capitalista de produção e os efeitos da reprodução do capital sobre a educação. O autor analisa como a escola vem se modelando a partir da burocracia estatal ao atendimento das necessidades do capital, portanto, para ele, a expansão capitalista explora de forma intensiva e extensiva. Sendo que a intensiva perpassa pela concentração de poder, de riquezas etc. e a extensiva adentra nas áreas do direito social ou em todos os momentos da vida cotidiana, usurpando estes em pró da lucratividade.

No campo da educação o direito gratuito e de qualidade da sociedade, a escola torna-se mecanismo de competitividade controlada pela burguesia aos preceitos do capital. Ainda o autor supracitado afirma que a escola é só um aparelho de reprodução do capitalismo e suas contradições, hegemônica, mas não homogênea. O professorado apresenta-se como o “salvador” e, a este delega, a responsabilidade dos resultados do ensino na transformação social.

Conforme o que se observou anteriormente sobre a escola desinteressada e interessada, destaca-se que a dualidade das propostas de duas concepções de educação é produzir e expandir as desigualdades materiais e simbólicas em torno dos trabalhadores/as, pois, a dicotomia dessas perspectivas é extinguir uma formação plena. Pois, a escola deve oferecer ao indivíduo a possibilidade de formar-se para a vida, de tornar-se a ser humano humanizado/a, de adquirir os critérios gerais fundamentais para o seu desenvolvimento. Destarte, a escola deve permear na formação da integração de todos as dimensões da vida, abrangendo o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura no processo de formação, (RAMOS, 2010).

Portanto, não faz sentido desenvolver um trabalho que forja um produto desumanizado, pois, o produto deste trabalho é próprio ser humano, humanizado, subjetivamente e objetivamente. “O ser humano, (uma parte da *natureza*), relaciona-se com esta a fim de garantir sua existência, a fim de efetivar sua produção” (ANTUNES, 2018, p. 50).

Alguns pesquisadores na área da política educacional apontam que a educação profissional se encaixa na perspectiva da escola interessada, Pereira e Martins (2017) apontam que a educação profissional e tecnológica pode ser percebida como uma maneira de atender às necessidades da classe dominante em formar o operariado numa perspectiva de trabalho alienado, desvinculando-o do caráter educativo e histórico. A perspectiva de formação integral pressupõe uma preparação para o mundo do trabalho, e não apenas para o mercado, mas, sim, num sentido de unitariedade entre atividades intelectuais e atividades instrumentais. Para os autores há uma dualidade no sistema de oferta da EJA integrada à educação profissional.

Conforme os apontamentos de Pereira e Martins, nas 11 estratégias do PNE que se refere a formação integral é observado uma lacuna na efetivação da superação da educação tradicional, pois para a ideia de educação integral pressupõe mediar entre a tradicional, uma perspectiva desinteressada da formação, com a contemporânea, numa perspectiva profissional.

Analisando esta estratégia, vemos que não há um claro objetivo de superação do sistema tradicional de oferta da EJA integrada à educação profissional, já que utiliza o termo ‘manter’, ao invés de utilizar expressões que denotem mudanças estruturais que proporcionem a efetiva comunhão entre o ensinar a fazer e o ensinar a pensar. (PEREIRA; MARTINS, 2017, p. 44).

A educação básica, na prática, apresenta-se dissociada da educação profissional. Para os autores Pereira e Martins, na verdade, seria necessária uma estratégia que propusesse uma efetiva reconstrução do sistema que realmente considerasse superação prática da dicotomia entre o fazer e o pensar.

Ainda segundo os autores, o desafio que temos nessa modalidade é lutar para que educação profissionalizante não tenha o caráter de terminalidade, de formar para o trabalho, de ser substitutiva a educação básica, de conduzir apenas ao domínio das técnicas, mas sim a integralidade numa perspectiva que abranja todas as dimensões humanas que forme sujeitos para construir suas condições materiais necessárias para seu desenvolvimento pleno. Para isso é necessário romper com a lógica da dualidade embutida na categoria de integralidade.

A seguir discorre-se mais detidamente sobre as dualidades existentes na educação integrada proposta nas recentes ações das políticas educacionais.

1.2. A dualidade na relação entre trabalho e educação: educação integral *versus* educação integrada

Um aspecto primário para a compreensão da concepção de ser humano no Proeja é entendermos o conceito de integração existente na proposta de educação desse Programa. Aqui

defenderemos uma educação integral voltada a uma concepção de formação humana que preconiza todas as dimensões da vida, como o trabalho, a ciência e a cultura, no processo formativo. E essa perspectiva agrega tanto a educação geral quanto a profissional (RAMOS, 2010).

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (RAMOS, 2010, p. 67.).

Nessa perspectiva nem toda educação integrada remete a uma educação que desenvolva a formação humana. No Proeja observa-se a integração da Educação Profissional com a Educação Básica e de acordo com o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, o objetivo do Proeja é apoiar, por intermédio das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos. No mesmo documento, por meio da justificativa, observa-se que a integração de ambas modalidades, na essência, estabelece somente uma perspectiva para o mercado de trabalho:

[...] conforme estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no Brasil, em 2007, havia 9.133.900 de trabalhadores que procuraram emprego. Destes, apenas 1.676.000 possuíam experiência e qualificação profissional. Constata-se assim, uma demanda potencial de 7.457.800 de trabalhadores sem qualificação profissional em busca de uma oportunidade de se inserir no mundo do trabalho. (SETEC/MEC, p. 2, 2009).

Nesse documento, percebe-se que a integração da Educação Profissional com a Educação Básica via EJA abrange uma perspectiva de formação elementar e interessada na inserção profissional. Nessa lógica, o trabalho, enquanto atividade vital, aparece agora para o ser humano como condição para sobrevivência e/ou subordinação aos ditames mercadológicos e capitalistas. Os jovens e adultos trabalhadores poderão, nessa perspectiva, ter acesso a formação elementar e interessada à lógica do capital.

Rummert (2007) pontua que as iniciativas sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores (as), no Brasil, adotadas pelo Governo Federal, são marcadas por duas questões, de caráter socioeconômico. O social se caracteriza pela desigualdade histórica da distribuição material e simbólica, tal como a negação do direito à educação para a classe trabalhadora. A econômica se caracteriza pela reestruturação produtiva, ou seja, o aprofundamento da dependência do capitalismo internacional. Nesse sentido, obedecendo a ordem hegemônica

mundial, “[...] os discursos dominantes atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional” (RUMMERT, 2007, p. 59).

Diante disso, segundo Rummert (2007), a partir das políticas de ajuste e de estabilização macroeconômica, políticas que geraram a elevação das taxas de desemprego a partir da redução postos formais de trabalho, são transferidas para os sujeitos a responsabilidade por disputar as condições básicas de existência e, a este fenômeno, num processo de distribuição de ilusões, os governos produzem políticas focais frágeis e passíveis de rápida descontinuidade, como é o caso do Proeja.

Voltando as questões de uma educação integral com a educação integrada recorreremos aos estudos de Nosella (2016) sobre as formulações que Gramsci construiu sobre a questão da escola do trabalho. Um dos aspectos centrais a esta temática refere-se ao conceito da escola unitária. Esse conceito abrange um complexo conhecimento que norteia a superação de uma educação contemporânea cartesiana. De um lado, Gramsci apresenta como se deu a “destruição” da escola tradicional e, ao mesmo tempo, a importância desta, enquanto elemento fundamental, na contribuição da escola unitária, de outro, a escola profissional que alicerça a sociedade burguesa industrial.

A perspectiva da escola tradicional, Gramsci definiu como uma educação desinteressada, no sentido formativo-desinteressado. Ressalta-se que, Gramsci não defendeu uma educação retrógrada, de um retorno saudoso à educação tradicional, que no passado foi a sementeira de todos os intelectuais tradicionais que manteve as massas fora da aliança revolucionária, mas sim, no que se referia o ensino, por exemplo, das línguas greco-latinas na escola tradicional, pois, não era um ensino “profissionalizante” e sim um ensino sem interesse imediato de um caráter de aplicabilidade, um ensino que priorizava uma formação geral da sociedade, no sentido de assimilar valores ético-culturais das civilizações que falavam aquelas línguas e para adquirir mecanismos lógicos e habilidades técnicas próprias da gramática daquelas línguas. Para Gramsci, toda tentativa de voltar atrás e sentir saudade da velha escola humanista tradicional “de cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana (...) só produz sermões moralistas e gemidos retóricos”. (NOSELLA, 2016, p. 178).

A importância da escola tradicional no avanço da construção de uma escola unitária perpassa pela ideia de que a escola tradicional possuía no seu interior a questão do caráter de uma cultura formativa desinteressada. Nesse sentido, Gramsci também não desperdiça a essência de uma escola profissionalizante eficientista e técnico, mas sim ele considera elementos importantes, de ambas escolas, para a produção de educação unitária. Então a partir dessa perspectiva cria-se fundamentos para o embasamento de uma formação desinteressada, a

mediação entre escola tradicional e escola profissional industrial. Sendo assim, encontra-se pressupostos para se pensar na solução da crise, direcionando-se para uma integração cultural.

No contexto atual:

hoje a tendência é abolir todo o tipo de escola ‘desinteressada’ e ‘formativa’ ou preservar dessa escola apenas um reduzido exemplar para uma pequena elite de senhores e de mulheres que não precisam pensar em se preparar um futuro profissional e difundir sempre mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (NOSELLA, 2016, p. 178).

Sabemos que a perspectiva de formação que atende as demandas das crises do capital estão imbricadas pela perspectiva da escola interessada, no entanto, no campo das relações micro se encontram as indignações e insatisfações dos sujeitos, pressupondo um desenvolvimento contra hegemônico, pois, a contradição carrega elementos antagônicos e estes consistem na relação dialética dos contrários, portanto, busca-se compreender onde e como se incluem e excluem os sujeitos que ali vivem, se desaparecem ou originam uma nova realidade.

A escola do trabalho que Gramsci aponta, ou seja, uma perspectiva do saber desinteressado, rompe com a lógica da dualidade. Trabalho e educação se tornam sinônimos no sentido do trabalho enquanto princípio educativo, pois considera-se o trabalho industrial como categoria indissociável do trabalho intelectual, numa relação harmoniosa para o desenvolvimento do saber (NOSELLA, 2016). Ao dimensionarmos ao contexto brasileiro, o debate acerca da educação integral perpassa por diversas correntes filosóficas desde os anos de 1930 em diante, entretanto, esse debate não esteve relacionado em essência, com a perspectiva marxiana ou gramsciana.

Segundo Silva (2015), o educador Anísio Teixeira está entre os protagonistas no campo da educação pública no Brasil, cujas experiências institucionalizadas traziam em suas propostas a ideia de educação integral. Anísio Teixeira foi o principal representante da concepção liberal-pragmatista e essa perspectiva vincula-se ao movimento escolanovista que adentrou no Brasil já na década de 1920. Silva (2015) nos elucida que a perspectiva de educação integral por Anísio Teixeira perpassou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1961.

Silva (2015) nos revela que o pensamento de Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, autor estadunidense e com base nas ideias de Dewey, concebeu a educação integral a partir da compreensão de que o desenvolvimento e a

formação do homem se dão na ação, no ato de fazer e não através da transmissão formal de conteúdos. Nesse sentido, a educação é compreendida como um processo que distribui os homens pelas ocupações oferecidas pela sociedade:

Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana, na atualidade. Três anos de escola elementar (...) não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências (TEIXEIRA *apud* SILVA, 2015, p. 826).

Silva (2015) afirma o caráter limitado das propostas de Anísio Teixeira, apesar da luta desse educador pela democratização da escola pública no Brasil. Diante a essa ideia elucida-se que a formação escolar se limita a centralidade da formação formal, focalizando, intenções, nas potencialidades individuais dos sujeitos, sendo assim, se distancia da perspectiva de uma escola unitária, preconizada por Gramsci.

Uma questão a ser elucidada é que ao contrário do que os pós-modernistas propagaram sobre o marxismo de que foi superado; acusando-o de realizar uma análise economicista e objetivista das sociedades culminando numa análise universal abstrata¹, negando a individualidade e diluindo-a na totalidade histórica e econômica. Segundo Silva (2015), o marxismo se constitui numa filosofia histórica e historizadora em que estão em causa não os sujeitos abstratos, mas os sujeitos reais e históricos que constituem a síntese de relações sociais. Portanto:

[...] enquanto vigorarem relações de produção que impossibilitem aos sujeitos relacionarem-se com o produto do trabalho humano de forma não alienada, estranhada, não será igualmente possível a apropriação da atividade histórica humana por parte de todos os indivíduos, ou seja, “a relação dos indivíduos com os produtos da atividade humana não pode transformar-se radicalmente se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade”. (DUARTE; SAVIANI *apud* SILVA, 2015, p. 827).

Sobre as produções capitalista, este não somente produz individualidades universais abstratas, mas, segundo Silva (2015), contraditoriamente, desenvolve, também, realização da individualidade livre e universal. Nesse sentido, a partir das ideias supracitadas, se valida a luta de classes antagônicas. E no contexto da educação, mesmo esta tendo um direcionamento benéfico aos ditames dominantes, pode mover-se no âmbito da resistência da classe trabalhadora.

¹ Segundo Santos (ano), quem produz essa “materialidade” universal abstrata da sociedade é o capitalismo. Este desenvolve a individualidade universal, de forma abstrata, por meio da inserção dos homens no mercado mundial através da troca de mercadorias.

Portanto a luta da classe trabalhadora abrange a apropriação da educação integral nas respectivas perspectivas da conceituação omnilateralidade em Marx e pela ampliação do debate a partir da escola unitária em Gramsci. Tal perspectiva marxiana, segundo Silva (2015), propõe uma formação de ser humano que considera o sujeito coletivo, coletividade internacional, constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante.

[...] deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como. Se resumíssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas. (PISTRAK *apud* SILVA, 2015, p. 830).

Ou seja, segundo Silva (2015), isso é possível tendo em vista que o marxismo não fornece apenas um método de análise das relações sociais vigentes esclarecendo sua essência, mas também oferece um método de transformação da realidade atual a partir de sua análise. Na perspectiva da escola unitária, em Gramsci, segundo Nosella (2016), a formação do sujeito é considerado a articulação da formação profissional com a formação humanista.

Dá um debate mais aprofundado sobre a educação integral em Gramsci. Nosella (2016) nos revela que a discussão acerca da instrução profissionalizante, do trabalho, com a cultura desinteressada, perspectiva humanista de formação, ocorreu nos anos de 1916 na Câmara Municipal de Turim. Os debates ocorriam entre os que defendiam a formação profissionalizante e os que defendiam a formação a partir da filosofia. De acordo com Nosella:

A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina” (NOSELLA, 2016, p. 54).

Portanto, de acordo com Nosella (2016), a perspectiva de educação integral, na articulação, da dialética, entre formação profissional e formação humanista, em Gramsci, considera uma escola que não rompa com o futuro dos sujeitos, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover a vontade da classe dominante. Gramsci, segundo Nosella (2016), chama a atenção a respeito da formação profissional, “[...] não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma [...]” (p. 55), ou seja, a formação profissional deve considerar partir do trabalho como princípio educativo, as ideias gerais e culturais gerais.

Cabe destacar que do fomento ao debate brasileiro acerca da educação integral até a atualidade, apesar de ser consensual a importância dessa concepção, não havia uma política educacional consistente que caminhasse na direção de efetivar o que os pioneiros da educação defendiam desde a década de 1920, mesmo em seu caráter limitado do que defendia Marx e Gramsci. Ao direcionarmos o debate da educação integral, a partir da perspectiva dos autores citados, para a realidade concreta do Proeja, notamos que ainda estamos longe de materializar tal educação integral numa perspectiva que considera o trabalho como princípio educativo e ontológico.

É certo que foi um avanço a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em específico a meta 6 do PNE. “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25 % (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 95). Entretanto, priorizou a ampliação do tempo na escola e não em construir elementos educativos/pedagógicos que visem materializar uma proposta educativa integrada a emancipação humana.

Segundo Moll (2014), o PNE dialoga com um processo de construção em curso no País que reconecta o passado – nos termos de Anísio e Darcy – ao presente, projetando um futuro distinto, nesse sentido, o PNE reproduz os limites da educação, interessada, preconizada no passado; pois, como dizia Paulo Freire (FREIRE *apud* MOLL, 2014, p. 374): “que não há futuro se o presente não for transformado”. O que a meta mencionada enfatiza é o tempo integral, o trabalho como princípio educativo nem aparece nas 9 estratégias da meta 6. A meta 6 deu ênfase, a partir das estratégias, na questão do tempo integral, padrão arquitetônico e de mobiliário, infraestrutura e otimização do tempo de permanência dos alunos na escola.

Destarte, o que elucidamos a partir da contextualização do debate sobre a educação integral permeia o contraste entre a educação humanizadora que considera o trabalho como princípio educativo com uma educação integral desumanizadora que considera o trabalho alienado. O próprio PNE demonstra o avanço no debate sobre a educação integral, no entanto sua materialização se caracteriza por uma perspectiva dual, alienada.

1.3. As relações entre trabalho e educação na Educação de Jovens e Adultos

Desde o governo Lula, 2003 a 2010, a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores/as é concebida com mínimas ações efetivas na perspectiva de universalizar a educação básica no Brasil e atender as necessidades específicas do público diferenciado que a compõem (RUMMERT, 2007). Cabe destacar ainda um conjunto de demandas requeridas pelos

movimentos sociais que há décadas são bandeiras de luta daqueles que defendem o direito à educação dos jovens e adultos.

Rummert (2007) remete o acesso e permanência na Educação Básica e Superior num contexto de privilégio. Pois numa perspectiva da escola interessada (que aos passos gradativos das ações de governos leva a precariedade), é insuficiente para resguardar o direito à Educação Pública Gratuita para todos (as), conforme o que expressa o artigo 205 da CF/88 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”.

Como já mencionado o capitalismo não só produz individualidades universais alienadas que beneficia, exclusivamente, a classe dominante, mas também, este produz, contraditoriamente, a resistência livre nas classes subalternas a partir de um sentimento de revolta gerado no interior da escassez que o capitalismo produz. Nesse sentido, mesmo que os marcos legais direcionam privilégios a classe dominante nada está dominado, pois, há a disputa por questões, mesmo que mínimas, como por exemplo, a equidade, a diversidade, a educação permanente e ao longo da vida e etc.

Tendo em vista essa disputa de interesses antagônicos de classe, citamos um caso específico de resistência a partir de uma proposta de caminho alternativo ao embate com os preceitos do capitalismo. Neto e Oliveira (2017), apresenta um debate acerca do significado da pedagogia social a partir do aporte político-pedagógico e epistemológico da educação popular que exemplifica a materialização da resistência da classe trabalhadora. Os autores demonstram a efetividade de uma pedagogia social para amenizar a exclusão, como mostra a citação abaixo:

Consideramos que toda pedagogia pode ser chamada de social, na medida em que não há educação ou teoria educacional fora de um contexto determinado social, cultural e historicamente, pois, quando o adjetivo *social* é acrescido ao substantivo *pedagogia*, quer-se enfatizar, de uma maneira geral, uma pedagogia diferente da tradicional, preocupada com os processos de exclusão de um amplo conjunto de segmentos sociais, como crianças e adolescentes em situação de risco social, pessoas encarceradas ou com liberdade assistida, mulheres, negros, indígenas, camponeses, sem-terra, homossexuais, pessoas atingidas por barragens, praticantes de religiões minoritárias, entre outros. (NETO; OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Neto e Oliveira (2017), elucidam que a pedagogia social supera o individualismo, o racionalismo e o essencialismo. Também, Pedagogia social procura superar o escolacentrismo dominante na pedagogia moderna, isto é, a tendência a reduzir o universo da educação ao ambiente e às práticas escolares. Portanto, a pedagogia social se constitui numa teoria educacional que não se reduz às tendências escolares, mas se preocupa com a formação do ser

humano em suas múltiplas relações sociais. Um exemplo na materialidade dessa pedagogia social, os autores demonstraram o caso concreto das ações educacionais do NEP/UEPA:

[...]são consideradas como uma pedagogia social por estarem integradas às diferentes comunidades: hospitalar, unidade de acolhimento de idosos, escolar, centros comunitários etc., que se dimensionam como espaços educativos de participação popular, ou seja, por grupos sociais excluídos por fatores de classe, etnia, idade, gênero, entre outros [...] (NETO; OLIVEIRA, 2017, p. 29).

Desta forma, são pessoas que representam a pluralidade do espaço-cultural, no caso acima, crianças, jovens, adultos e idosos, são oriundas das classes populares. Nesse sentido, Neto e Oliveira (2017), afirmam que as ações educativas, a partir da pedagogia social, devem promover o direito de todos a uma educação crítica e a uma pedagogia da autonomia.

Na conjuntura atual a noção de privilégio se acentua ainda mais profundamente, quando observamos o ataque direto aos direitos dos trabalhadores conquistados historicamente, como por exemplo a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95 que modifica o financiamento das Instituições Federais de Ensino (IFE). Pois, tinha-se como previsão constitucional a destinação de 18% do Orçamento da União, e 25% dos estados e municípios, com EC 95, se perde esse parâmetro, que passa a ser o orçamento de 2017 mais a inflação do período. E num país que está em recessão, e com inflação baixa, conseqüentemente o reajuste em relação ao orçamento de 2017 será bem mínimo (ANDES-SN, 2018, p.4).

Portanto, o quadro real é de impactos da redução do orçamento das instituições federais de educação superior a partir da Emenda Constitucional 95/16 (antes PEC 55/16), a previsão de orçamento para 2017, de acordo com a Lei Orçamentária Anual (LOA), seriam os gastos de 2016, mais os restos a pagar.

o que deveria gerar congelamento de salários, auxílios e concursos, punindo os trabalhadores com o corte orçamentário, ou seja, os impactos da Emenda Constitucional 95/16 é reduzir investimentos em políticas públicas causando uma precarização profunda, no caso específico, na educação pública (ANDES-SN, 2018).

Todos esses ataques aos trabalhadores (as), em especial na educação do trabalhador (a), vêm em contramão aos direitos expressos nos respectivos instrumentos legais, tornando os atos de ataque inconstitucional. Oliveira (2011), aponta que a Educação de Jovens e Adultos é um direito público subjetivo e que qualquer sujeito da sociedade pode acionar o Poder Público para exigir o direito à educação, conforme o que expressa o artigo 5º da LDB/96.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996).

Oliveira (2011) pontua que para a EJA é estabelecido a educação enquanto direito tendo como referência o acesso à educação escolar pela universalização do ensino fundamental e médio e que esse direito é expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); pois a educação é um direito fundamental do indivíduo, sendo necessário garantir as condições para com que este permaneça até concluir o usufruto do seu direito constitucional.

A ideia de uma educação privilegiada é para àqueles que possuem condições materiais e que podem permanecer na escola, enquanto para a classe trabalhadora é oferecido uma educação que tem o papel de promover condições favoráveis ao novo modelo de desenvolvimento, preconizado em escala nacional. Nessa perspectiva a problemática do analfabetismo ganha expressividade nos discursos e recomendações de organismos internacionais, destacando sobremaneira a educação dos jovens e adultos não alfabetizados (BRANCO, 2012, p. 102).

Essa perspectiva aponta para uma escola interessada; interessada em proporcionar para o estudante uma limitada possibilidade de este sobreviver, alienadamente, com um emprego que não possibilita ao menos proporcionar condições básicas vitais ao ser humano. Diante desse contexto cabe indagar, qual concepção de ser humano que o Proeja remete, a uma concepção de educação elementar embutida na categoria de integralidade ou remete a uma perspectiva desinteressada?

No tocante a uma reflexão histórica-dialética percebemos que as produções das políticas educacionais sempre caminharam lado a lado com as prerrogativas de atendimento ao mercado. Portanto, a EJA, regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe.

Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimento do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. (RUMMERT, 2007, p. 63).

Beisiegel (1997) identifica duas posições sobre a política da União para a educação de jovens e adultas, extrema e antagônica. A primeira, a partir da CF/88, amplia o reconhecimento

do direito à educação básica para todos os habitantes deste país. Segunda, elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União. Essa constatação pelo autor denota um real massacre e destruição de uma formação humana plena, pois, se de um lado já se encontra perverso e excludente propor uma escola interessada desconectada da perspectiva que Gramsci assinala, a escola unitária, de outro, percebe-se a desarticulação das mínimas condições de atendimento aos sujeitos excluídos do tempo regular de formação.

Vale ressaltar o papel dos organismos multilaterais na orientação dos Estados periféricos a seguirem os ditames dos preceitos do capitalismo. Nesse sentido essas organizações multilaterais influenciam diretamente na produção de políticas públicas dos países periféricos. Estes, de certa forma, vem regulamentando o âmbito educacional para atender o mercado, portanto, isso significa a desregulação dos direitos civis.

[...] a educação é proclamada como um instrumento de redução da pobreza, mas, principalmente, como fator fundamental para a formação de “capital humano” necessário aos requisitos do novo padrão de acumulação do capital. E por esta razão que atualmente assistimos à implementação de reformas educacionais na maioria dos países periféricos. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p.49).

Essa tentativa de minimizar os efeitos desiguais do modo capitalista de produção através de uma educação que tem a finalidade de reduzir tal pobreza oriunda dessa desigualdade é reduzir a educação, enquanto instrumento de desenvolvimento da humanidade, para uma mera formação unicamente técnica para o mercado de trabalho.

A perspectiva da educação integral ganha importância quando esta modalidade propõe a defesa de uma educação para a classe trabalhadora para com que compreendam as relações que se estabelecem na sociedade e a importância da transformação das condições materiais de existência do operariado. Nesse sentido, pensar na categoria trabalho pressupõe a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, pois:

O trabalho, apesar de constituir-se, na forma do capital, como elemento de exploração humana, não se define somente como tal. Ontologicamente é o trabalho que permite ao ser humano a superação de sua condição estritamente animal e é o que destaca da natureza, tornando possível a produção histórica e social da realidade humana, cada vez mais complexa, dado o acúmulo de conhecimento que a prática produtiva origina. (YAMANOE, 2011, p. 71).

Portanto, a perspectiva da educação integral deve permear a superação da dualidade, interessada entre educação tradicional e educação profissional para assim chegarmos numa

concepção de trabalho enquanto princípio educativo a partir da mediação da dialética, ou seja, busca-se a necessidade de superação da dualidade estrutural na educação a chegar numa organização do trabalho pedagógico, como Gramsci pontua, de forma a compreender uma formação unitária.

A educação integral foi forjada perversamente no sentido de retirar conhecimentos reflexivos para a inclusão de uma perspectiva interessada de formação para o atendimento do mercado de trabalho. No entanto, a partir da mediação da dialética, permeando nas relações contraditórias, pode-se produzir o trabalho como princípio educativo a partir da autonomia do docente em optar por método que dialogue com a perspectiva da emancipação humana. Nesse sentido, podemos destacar como o Proeja e a integração de conhecimentos nele inscrita se torna um espaço privilegiado para a realização didático-pedagógica por meio do método materialismo histórico dialético, (YAMANOE, 2011).

As reformas no contexto educacional a partir dos anos 1990 sustentou como base o dualismo formativo e produtivo, hegemonicamente reafirmando para os trabalhadores a necessidade de uma escola vazia de teoria, uma educação útil e interessada aos interesses do capitalismo (DIAS; GUIMARÃES, 2019). Ainda segundo Dias e Guimarães, para a superação dessa dualidade que condiciona ao pragmatismo e utilitarismo é necessária uma concepção de organização na busca de uma educação teórico-prática na EJA. Tal necessidade é compreendida em mediar o conhecimento numa perspectiva metodologicamente de contextualização do conhecimento científico, pois assim criaria condições que levasse a perceber o mundo de forma crítica e compreender a realidade concreta do sujeito-educando. Portanto, nessa perspectiva crítica da realidade propiciaria produzir homens coletivos e não homens massas que passariam suas vidas numa condição miserável de existência no contexto do trabalho alienado.

É sabido que a sobrevivência do ser humano se efetiva por meio do trabalho. Mas tal processo é a partir do trabalho que produz a vida, a relação do homem, mediada, com a natureza para as satisfações das necessidades humanas, ou seja, a continuidade da produção da história humana depende invariavelmente dos objetos que são produzidos, conscientemente, pelo homem.

Isso implica que todo processo de formação humana dos seres humanos depende, para sua efetivação, das maneiras como se articulam, organizam e efetivam *tanto* os processos de trabalho na realidade concretamente existente, *como* as formas sociais de regulação do acesso aos produtos do trabalho e as subsequentes possibilidades de sua fruição. (ANTUNES, 2018, p.80).

Nesse sentido, a perda de si no objeto enquanto resultado do trabalho mediado nada mais é numa condição de trabalho alienado, condição que engendra a separação entre ser

humano e o produto de seu trabalho. Portanto, fica inviável dar continuidade a vida humana dos seres humanos a partir de uma formação cujo o aspecto central é formar pessoas apenas para a satisfação de uma conjuntura capitalista em detrimento da satisfação das necessidades humanas.

Essa *separação* acaba por interferir em todo o processo de humanização dos seres humanos, tendo, portanto, uma enormidade bastante complexa de implicações e desdobramentos que precisam ser cuidadosamente abordados, sobretudo em virtude de seu caráter intrinsecamente dinâmico e prático. (ANTUNES, 2018, p. 80).

O trabalho é condição inerente para a existência do homem, pois há uma infinidade de necessidades naturais de mediação entre homem e natureza. Separar aquilo que é objeto do resultado do metabolismo entre homem e natureza é sentenciar a própria existência dos seres humanos. Destarte, a importância de uma formação que traga a concepção de ser humano numa perspectiva ao trabalho humanizador, categoria central na formação humana, permite a própria continuidade da existência do ser humano.

Entendemos que o princípio pedagógico do trabalho está mais próximo da educação integral na Educação de Jovens e Adultos por conta das especificidades dos sujeitos educandos, pois, são sujeitos experientes que carregam consigo vivências sobre o contexto do trabalho. Sanceverino (2017) ao refletir acerca dos princípios que estão configurando o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo da Educação de Jovens e Adultos, diz que o trabalho é a marca dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, “[...] o trabalho, marca dos sujeitos da EJA, que aponta para a necessidade de uma educação que alargue, ao mesmo tempo, a competência individual e a coletiva [...]” (SANCEVERINO, 2017, p. 2). Para esta autora, o princípio educativo do trabalho é inerente ao ser humano:

Trata-se da característica inerente à primeira das formas de objetivação humana, isto é, a atividade vital em que o ser social opera em interação com a natureza para produzir e reproduzir a sua existência de modo a formar e se formar, transformar, educar e ser educado, ou seja, para que desenvolva, produza o ser social enquanto tal. (SANCEVERINO, 2017, p. 4).

Nesse sentido, o trabalho é condição educativa por este ser o motor que constrói a história da humanidade, constrói ou transforma o ser social independentemente da direção ou perspectiva. A ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978) permite-nos pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas, pois a aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. (SANCEVERINO, 2017, p. 4).

[...] o trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento. Com efeito ele é a base estruturante de um novo tipo de ser e de vir a ser, de uma nova concepção de história. (SANCEVERINO, 2017, p. 4).

Portanto, o trabalho é condição inerente do ser humano na produção e reprodução da sua história material. A partir do trabalho cria-se o ser social. E a partir do trabalho é possível a continuidade da produção da história da humanidade a partir da mediação contraditória do trabalho. E só é possível a compreensão dessa perspectiva se haver a existência da escola do trabalho enquanto princípio educativo.

Contudo, a despeito do trabalho ser um fenômeno constitutivo da condição humana, sob a forma social capitalista, ele assume características que lhe conferem atributos contrários à sua natureza. Nos preceitos do capitalismo, o trabalho é alienado, fetichizado. Transforma-o em trabalho assalariado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência, ou seja, o princípio educativo do trabalho, na sociedade capitalista, assume a forma alienada com todas as consequências negativas que dela derivam (SANCEVERINO, 2017).

Dessa forma, o trabalho no contexto capitalista constitui a vida social numa perspectiva estranhada e alienada. Todavia, mesmo que o trabalho alienado esteja num certo grau de metabolismo com a estrutura social há, também, possibilidade da emancipação da sociedade. Nesse sentido, há as possibilidades de superação da forma capitalista de produção da vida humana e a emancipação social estão postas pelo germe das contradições do trabalho (SANCEVERINO, 2017).

Em outras palavras, o trabalho ao mesmo tempo em que conserva, sob a forma capitalista, um princípio educativo demarcado pela produção da miséria, fome, indigência, desumanização, também contém a possibilidade de ascensão da consciência dos sujeitos sociais com inerente potencialidade de humanização, transformação, de emancipação desses mesmos sujeitos. Portanto, é na contradição expressa no trabalho pela sua constituição capitalista e as demais contradições daí decorrentes, que estão imanentes as possibilidades e as alternativas. (SANCEVERINO, 2017, p. 5).

Neste sentido, o trabalho abrange as mediações e a mediação está nas contradições. Isso quer dizer que mediar o processo de construção e reprodução da história da humanidade constata-se que, numa perspectiva da dialética, ao se negar um dado objeto outro objeto está em processo de construção, ou seja, no movimento da história da humanidade não há

possibilidade do “eterno”, mesmo que a negação contenha a afirmação, tudo se produz dialeticamente.

Na EJA essa categoria é central, e, portanto, um campo de mediações, ideal para a efetivação ou materialização da perspectiva do princípio pedagógico do trabalho que é categoria fundante. Nesse sentido, o que caracteriza e embasa essa categoria do trabalho enquanto princípio educativo são os conceitos de trabalho em geral, de trabalho concreto e criador de valores de uso. E o desafio de materializar essa perspectiva permeia na ação transformadora por parte dos profissionais da educação. Ou seja, assumir esse desafio é assumir a mediação, não como uma atividade qualquer, mas como uma práxis desenvolvida com finalidade (SANCEVERINO, 2017).

O trabalho enquanto princípio educativo na EJA é uma proposta viável, entretanto, como a educação numa sociedade capitalista é predominantemente interesseira, excludente e desigual, a perspectiva da educação integrada segue esse viés. O capítulo a seguir discorrerá sobre a materialidade da proposta de integração entre a EJA e a educação profissional nas políticas educacionais recentes, com ênfase no PROEJA, foco dessa investigação.

CAPÍTULO 2

A EJA INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para a compreensão da integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos é necessário fitarmos para algumas questões histórica da educação de jovens e adultos. Em todo o percurso, nessa modalidade, observa-se disparidades concernente na efetivação dessa educação. Em termo essencial essa modalidade, da forma que ela se desenvolve, é sinônimo da negação do direito a educação. E quando há a integração da educação profissional com a educação básica esse campo desenvolve outros elementos que reforçam as disparidades nessa modalidade.

Neste capítulo será abordado o papel que o Estado tem no processo de formação profissional dos sujeitos. Apontaremos as diretrizes que fundamentam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também, apresentaremos uma revisão de literatura sobre o Proeja para um parâmetro do Proeja a partir do Instituto Federal do Amapá.

O objetivo do capítulo é compreender as peculiaridades da integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos. Para isso percorremos as legislações específicas do Proeja, nos estudos já realizados que trazem elementos históricos da educação de jovens e adultos e nas regulamentações do Instituto Federal do Amapá.

2.1 Alguns elementos sobre ações de Estado na educação profissional

Muitos países vivenciaram o Estado de bem-estar Social que foi um período onde houve a coalisão entre classes possibilitando certo grau maior, comparado com a conjuntura atual, de conquista de direitos por parte da classe trabalhadora. Para a classe dominante esse período, “se caracterizou pelas formas do setor público de organizar, segundo critérios que não são de mercado, e ser responsável pela produção e alocação de bens à luz desses critérios” (KING, 1987). E pós Estado de bem-estar Social a classe dominante se organiza, a partir das orientações das instituições que representam o capital, para combater os direitos conquistados pela classe trabalhadora. Nesse sentido, o contexto neoliberal vai se instalando gradualmente, enquanto ideologia dominante, nos Estado-Nação.

No Brasil tal perspectiva neoliberal ganha notoriedade a partir dos anos de 1990 e, gradualmente, o país vem incorporando o discurso ideológico neoliberal. Nesse sentido, o

Estado torna-se mínimo na implementação de políticas sociais. Os serviços públicos, paulatinamente, passam a ser incorporados pela iniciativa privada. Entre tais serviços está a educação pública.

O ideário neoliberal está na contramão do entendimento de que a educação é direito constitucional para todos os brasileiros, onde o Estado deve assegurar o acesso e a permanência, previsto no Art. 205 da CF de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88, Art.205).

O papel do Estado atual é fundamentado pelas ideias neoliberais, cujo objetivo é tornar-se cada vez mais mínimo para os trabalhadores e máximo para a classe que dominante, no que se refere na prioridade de produção de políticas públicas que beneficie a burguesia, isto é, políticas que favoreçam o mercado capitalista. Para Harvey (2005) é um modelo de Estado produtor da construção burguesa em apoio a produção capitalista.

Para Orso (2007), o Estado surgiu da sociedade; liberalismo e Estado estão inteiramente conectados. Sendo assim, a partir do exposto, o autor critica o liberalismo por ser a roupagem ideológica do capitalismo, favorecendo a classe detentora da produção capitalista. O papel do Estado-Liberal é disseminar ideias que sustenta a preservação do modo capitalista de produção, devendo este, conceder a falsa noção de democracia, liberdade, direitos civis (classe trabalhadora) etc.

Ainda segundo Orso (2007), esse propõe uma luta contra o Estado e o capitalismo e não contra o neoliberalismo que nem “existe”, desse modo, as classes oprimidas produzem falsas lutas, isto é, em vez de lutar contra o liberalismo e o capitalismo, levantam a bandeira da luta contra o neoliberalismo, que é apenas umas das versões do liberalismo. A transformação social dar-se-á a partir da destruição do Estado. E para aboli-lo, é preciso que a classe operária ao chegar ao poder, não pode continuar governando com a velha máquina do Estado, pois é necessário destruí-la como condição para a construção de uma nova sociedade.

Os principais argumentos de Harvey (2005) perpassam no contexto de que o Estado capitalista, tem função ideológica e administrativa de manutenção do controle de uma classe sobre a outra, ou seja, o Estado capitalista precisa desempenhar suas funções básicas para a existência do modo capitalista de produção, como Estado em abstração; Estado em abstração, relativo, em particular, ao modo capitalista de produção.

Ainda Harvey (2005), o Estado surge a partir da sociedade de classes, devendo este ser orgânico para manter os antagonismos de classe sob controle e tal perspectiva, proporcionou uma condição ideológica pela máquina estatal, isto é, utilizado para influenciar a educação e para controlar, direta ou indiretamente, o fluxo de ideias e informações. Em outras palavras, o Estado é um mal necessário para manter a ordem social e até mesmo, as relações específicas do capitalismo.

O Estado capitalista precisa desempenhar suas funções básicas. Se se não conseguir fazer isso, então esse Estado deve ou ser reformado, ou então o capitalismo deve dar lugar a algum outro método de organizar a produção material e a vida cotidiana. (HARVEY, 2005, p. 93.).

Barroso (2005) debate a reestruturação do Estado a partir dos anos 80 e suas implicações no campo educacional. Tal reestruturação que implicou em medidas de “regulação” na educação pública a partir das políticas educacionais forjadas ao atendimento do contexto do mercado. Com isso a educação ganha um sentido vazio, deixando a questão do trabalho vital a vida humana excluída do processo de formação dos sujeitos.

Nesse sentido, para compreender as políticas educacionais necessita-se compreender o papel do Estado que se originou das classes sociais e que este desempenha uma função em favor da classe dominante. Por essa razão que as políticas educacionais se mostram de maneira abrangente e diversificada no que tange às questões relativas ao contexto da concepção e papel do Estado capitalista. No contexto do Proeja, tal política se revela como ação governamental. Tal ação é forjada no governo Lula, governante esse que ascendeu enfatizando sua defesa na e para a luta dos trabalhadores.

A eleição do presidente Lula da Silva em 2002, gerou expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988. Tais expectativas não se materializaram:

Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação,¹ que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 1088).

A problematização sobre a política de educação profissional no Governo Lula representa a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Os autores apontam que os argumentos

dados ao contexto da educação profissional pelo Governo Lula foram de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior; na prática tais medidas dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

2.2. Breve panorama da EJA na contemporaneidade

A educação de adultos e jovens se afasta cada vez mais de uma perspectiva de formação unilateral que considera o trabalho como princípio educativo. Para Dias (2017) a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas se caracteriza no atendimento de pessoas marginalizadas na sociedade. E esse fator se fundamenta nas raízes históricas da educação escolar brasileira, tendo uma perspectiva de pedagogias assentadas em políticas e práticas elitistas executadas desde o Brasil colônia.

A educação de adultos e jovens é marcada no período colonial, quando os jesuítas realizavam o ensino da leitura e da escrita com os povos indígenas. E apesar desse ensino ser destinado às crianças, tal ordem religiosa submetia aos indígenas o ensino à adultos e jovens, de 1549 até a expulsão em 1759 com a reforma do Marquês de Pombal (YAMANOUE, 2011, p. 17).

No Brasil, as orientações externas na política brasileira se materializaram em diversas campanhas nacionais para tratar da educação de adultos. Por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) nos anos de 1947 a 1959. Segundo Dias (2017), a CEAA tinha o objetivo de integrar o ser humano marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira e na CNER tinha o objetivo de atuar com a educação rural para reformar a mentalidade do ser humano pertencente a este contexto. Percebe-se que em ambas as campanhas são produzidos preconceitos e acentua mais ainda a desigualdade quando rotula uma dicotomia entre A x B.

Durante muitas décadas, após a expulsão dos jesuítas pouco ou nada foi realizado no que diz respeito às políticas educacionais. Somente a partir de 1940 o Estado começa a promover ações, efetivas, para o combate ao analfabetismo. E somente nos anos de 1960 foi estabelecido uma preocupação com as questões metodológicas específicas do ensino para adultos, especialmente representada por Paulo Freire. Tal preocupação foi incorporada na proposta de Freire ao Programa Nacional de Alfabetização de Adultos em 1964, mas com o

golpe militar, todas os planos de ações desenvolvidas foram por água abaixo, e somente com a Constituição de 1988 a EJA foi reconhecida como modalidade específica de educação básica (YAMANOE, 2011).

Os anos de 1990 foram marcados pela internacionalização do capital e em decorrência deste fenômeno, a educação básica torna-se o principal meio de promover condições favoráveis ao modelo de desenvolvimento esperado. Nesse sentido o ponto central dado à educação básica foi a solução do contexto do analfabetismo, pois, “[...] a problemática do analfabetismo ganha expressividade nos discursos e recomendações de organismos internacionais destacando sobremaneira a educação dos jovens e adultos não alfabetizados” (BRANCO, 2012, p. 102).

A Organização das Nações Unidas (ONU) elege em 1990 o ano Internacional da Alfabetização. Nesse mesmo ano realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtiem na Tailândia que resultou no Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens. Diante desse evento realizado, observa-se que o objetivo central era diminuir a problemática de adultos analfabetos e de milhões de crianças fora da escola.

A influência dessa conjuntura internacional concentrou objetivos que levam a formação para o sentido do trabalho alienado, por exemplo, na falácia da qualificação da mão-de-obra na esperança de o desempregado (a) ter um emprego. No que se refere ao avanço das questões tecnológicas, o mercado anseia por mão de obra qualificada e nesse sentido, o fator do analfabetismo torna-se um obstáculo para o fomento da economia global. Para Brito (2019) essa questão da concepção de educação profissional estabelecida na LDB/96, emergiu no sentido de possibilitar treinamento e disciplinamento à classe trabalhadora.

Sendo assim, a perspectiva dessa lógica formativa forjada internacionalmente foi articular as necessidades do mercado como questões centrais nesse processo formativo, sem desconsiderar a transferência da responsabilização para os sujeitos buscarem por sua qualificação.

As instituições, representantes do grande capital, promovem orientações aos países periféricos (onde se concentra altos índices de pessoas analfabetas), para o combate do analfabetismo em decorrência de um desenvolvimento mínimo para o atendimento dos países desenvolvidos economicamente. É por esta razão que atualmente assistimos à implementação de reformas educacionais na maioria dos países periféricos (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p.49).

Todavia, o conjunto de proposições na política educacional brasileira, em favor do capital, abrange um fenômeno que desarticula ou mesmo minimiza/prioriza o processo de alfabetização em prol de uma formação técnica aligeirada, ou seja, um processo em que se

considera as disciplinas elementares, mas a ênfase maior é nos conteúdos técnicos e a direta relação com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, há um dualismo, de um lado é necessário o aluno aprender a ler e a realizar operações matemáticas básicas que viabilizem o ingresso na formação específica e por outro lado a ênfase maior, nas disciplinas que proporcionam a formação técnica para com que o sujeito possa ingressar no mercado de trabalho. Daí a educação integral percebida, na sua essência, nos parâmetros dos marcos legais e dos discursos dos agentes políticos abrange a ideologia dominante, ou seja, o trabalho enquanto princípio educativo preconizado nesta dissertação fica, ainda, no anseio da sua materialização por parte da classe trabalhadora.

Para Branco (2012) toda essa articulação de combate ao analfabetismo, pois, na sua essência contraditória, perpassa pela negação de alfabetizar pessoas; pois, na perspectiva dos organismos multilaterais, representantes do capital, orientadores na produção de políticas públicas nos países subdesenvolvidos, eles consideram a alfabetização um processo mecânico de fabricação de certificados para a satisfação dos preceitos da economia mundial. Ou seja, a alfabetização emancipadora, preconizada por Marx e Gramsci, deixa de ser a preocupação dos países com altas taxas de analfabetismo.

Os ajustes estruturais determinados pelos organismos multilaterais enfatizam que os países periféricos se desenvolveriam economicamente, o que possibilitaria o ingresso no cenário mundial de competitividade (BRANCO, 2012). Observa-se que essa perspectiva acentua a negação da educação enquanto direito universal.

A educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo, ou seja, ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação governamental. Esta concepção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais. (BRANCO, 2012, p. 107).

O papel da escola no contexto capitalista é de reproduzir consciências mecânicas para desempenhar funções no mercado de trabalho; mercado esse, que se transforma continuamente por suas próprias crises do capitalismo e a mão de obra também precisa se adaptar e ser flexível as mudanças estruturais do capital. Reside aí a ênfase na superação do analfabetismo, que para a atual dinâmica capitalista, avanço da tecnologia e as adaptações do tempo histórico, requerem-se outro perfil de classe trabalhadora, que não está diretamente relacionada com a perspectiva da educação desinteressada.

Ao mesmo tempo em que se fala da importância da qualificação da mão-de-obra, não há emprego para todos, eis a contradição. Nisso, o Estado legitima cada vez mais o distanciamento de uma formação plena do ser humano para atender aos preceitos do modo de produção capitalista. Na essência a educação de jovens e adultos é marcada pelo processo de exclusão, como afirma o próprio documento base do Proeja.

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. (MEC, 2007).

No âmbito do Proeja essa questão da exclusão se acentua mais ainda, pois ao focar a profissionalização do sujeito a partir de uma formação integrada que na essência há a dualidade entre trabalho e educação, implica num processo de exclusão perversa, pois de forma pragmática há a substituição de um conhecimento desinteressado por um conhecimento interessado que satisfaz as necessidades mercadológicas.

No entanto, é curioso que documento base do Proeja, observa que a prioridade é integrar e neste expressa-se uma perspectiva de integração desfocada do mercado do trabalho “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo”.

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – integrada, concomitante e subsequente (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prever, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado. (MEC, 2007).

No entanto, no mesmo documento, no que se refere aos princípios e concepção do Proeja, percebe-se a dualidade da perspectiva de integração que o Marco Legal propõe, pois, segundo o documento base, “o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação”. Esse enunciado esconde os reais intenções na formação da classe trabalhadora.

No decorrer da leitura no documento se fala muito de uma concepção de integração que visa o sujeito, mas acompanhado de termos, por exemplo, “emprego”; “renda”;

“desenvolvimento” etc. Como afirma Fairclough, o discurso não se produz por si só, mas por outras determinantes sociais, políticas, econômicas e culturais, e um Programa criado por uma classe que oprime outra, não dá para crer que os reais interesses visam o desenvolvimento pleno de cada trabalhador e trabalhadora.

Na perspectiva da educação profissional integrada à educação básica, a concepção de trabalho desenvolvido neste campo, a partir das reflexões dos autores supracitados, observa-se uma direção de formação que é muito específica, onde o sujeito é moldado para executar uma habilidade no mercado de trabalho; habilidade essa que desconecta o ser humano de um todo.

Cabe destacar o papel dos Organismos Multilaterais nas orientações do Estado brasileiro para com a EJA. Segundo Costa e Hage (2019), a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que integra a agenda dos Organismos Multilaterais. Estes, apresentam uma profunda influência nos rumos do desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea.

Logo, percebe-se que o Estado ao aceitar as determinações desses organismos representantes do capital, reforça-se a desresponsabilização na garantia do direito à educação gratuita de qualidade. Nesse sentido, as políticas de educação profissional e tecnológica podem ser percebidas como uma maneira de atender às necessidades da classe dominante [...] (MARTINS; PEREIRA, 2017).

Isso pode ser evidenciado no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi instituído pela lei nº 12.513 em outubro de 2011. Além de instituir o PRONATEC a lei nº 12.513/11 altera dispositivos das leis que regulam: o Programa do Seguro-Desemprego; o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); a organização da Seguridade Social; que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). (MARTINS; PEREIRA, 2017, p. 43)

Tais políticas educacionais possuem o objetivo de aliar a educação e trabalho numa perspectiva estratégica de equacionar o problema do analfabetismo e o alto índice de desemprego; como diz o ditado popular, “juntar o útil e o agradável” ao atendimento dos interesses da burguesia. No contexto do Proeja, tal essência conduz o processo formativo, pois o próprio ingresso daqueles que não frequentaram a educação regular remete-os a negação do direito à educação e ao emprego. Nesse sentido, esse programa propõe uma educação profissional para a classe trabalhadora de forma a minimizar a exclusão perversa que as forças produtivas do capitalismo geram.

As ações da política educacional das décadas de 1990 e 2000 para a EJA, portanto, buscaram agregar algumas necessidades sociais e econômicas. Cabe aqui destacar que as turmas da EJA atualmente são compostas principalmente por jovens de 15 a 24 anos, fenômeno identificado nacionalmente, cujo quantitativo de matrículas nessa faixa etária corresponderam a 52,3% do total em 2018, pessoas de 30 ou mais corresponderam a 37,8% das matrículas, conforme o Censo da Educação Básica desse ano (INEP, 2018).

A presença cada vez mais crescente da juventude nas turmas da EJA, o que pode ser evidenciado desde a década de 1990 com a redução da idade mínima estabelecida na atual LDB, pode ajudar a compreender o porquê de as políticas recentes empreender esforços em fortalecer educação profissional e educação de jovens e adultos. Frente a esse contexto, unir educação e trabalho se constitui em estratégia indispensável para a dinâmica capitalista, seja para formar mão de obra qualificada desde os primeiros anos da juventude, seja para ampliar o mercado consumidor.

Um dado interessante refere-se ao aumento do número de metas a partir dos dois últimos PNEs acerca da integração profissional com a educação básica. Na tabela abaixo evidencia-se um comparativo entre o PNE 2001-2010 com o PNE 2014-2024.

Tabela 1: PNEs (2001-2010 e 2014-2024)

PNE 2001-2010			PNE 2014-2024		
Metas para a EJA	Metas para a Ed. Profissional	Metas para integração da EJA/Ed. Profissional	Metas para a EJA	Metas para a Ed. Profissional	Metas para integração da EJA/Ed. Profissional
5	7	0	3;8;9;10	11	10

Fonte: site do PNE em movimento.

A Lei n. 10.172 de 2001 refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. De acordo com o texto da Lei, o tópico 5.3, que trata dos objetivos e metas da Educação de Jovens e Adultos, traz 26 tópicos que orientam medidas ao combate do analfabetismo. Nessa mesma Lei, o tópico 7.3 traz, em seus objetivos e metas, 15 medidas para o diagnóstico, segundo a presente Lei, não há informações precisas sobre a oferta de formação para o trabalho pelo fato de ser heterogênea. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que, conforme esse Plano, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes para adequação às especificidades locais. Todavia, para esses autores, nada disso ocorreu em vários estados e municípios.

O PNE figurava a premência de haver um Plano de Estado, sem interferência dos governos no poder com o propósito de continuidade das políticas públicas para a educação. A razão da não efetividade do referido Plano, segundo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foi a falta de acompanhamento, de forma efetiva, por parte do Poder Legislativo. O Plano trouxe metas para todos os níveis e modalidades da educação. É importante enfatizar que mesmo que o Plano tivesse metas que abrangia toda a educação, o veto em metas estruturais, como a que se tratava dos recursos financeiros, jamais teria sua efetividade sem o devido financiamento.

A Lei n. 13.005 de 2014 refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Sobre a pauta da EJA, nesta Lei, das 20 metas, quatro falam diretamente ao atendimento escolar de adolescentes, jovens e adultos (3, 8, 9 e 10):

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Na referida Lei, no que se refere a educação profissional, a meta 11 orienta em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. E a meta 10 trata-se da oferta, no mínimo, de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

A partir desse sucinto parâmetro comparativo, elucidamos que é evidente os avanços na política educacional sobre a EJA, tendo em vista os dois PNEs e suas, mencionadas, metas. Embora, na Lei 10.172/2001, tenha tido vetos importantes foi um avanço de um PNE a outro. Todavia, ainda é um desafio, no que diz respeito a educação profissional integrada na EJA, materializar a educação a partir da perspectiva da escola unitária que Gramsci já havia preconizado. É o que iremos trabalhar na elucidação, desta questão, no próximo tópico.

2.3. Educação integral ou integração da educação?

Segundo a Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, a educação integral e integrada refere-se as ações que buscam implementar formação em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança, música, teatro, informática, que complementem o conhecimento tradicional acessado pelos estudantes, por meio da ampliação da jornada escolar. Essas ações, não somente existem no Proeja, objeto de estudo nosso, mas também existem em outras modalidades do ensino, como, por exemplo, o Programa Mais Educação do Governo Federal que propõe atividades extra educativas, integradas com a educação básica do ensino regular.

Na visão dos governos que aderiram a concepção neoliberal, o estudante deve ser preparado para o mercado de trabalho, seja a partir do ensino regular ou a partir da modalidade de jovens e adultos, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A LDB/1996 estabelece o cumprimento, em seu art. 39, da educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de educação a partir das dimensões do Trabalho, da ciência e da Tecnologia (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

O Pronatec foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O objetivo desse programa é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira.

O Pronatec representa um esforço de oferta de cursos de EPT voltados prioritariamente para: os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores; os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e; os estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública. Para isso, articulou-se uma nova iniciativa, Bolsa Formação, com quatro ações de política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pré-existentes na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC): Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Além dos programas supracitados, os Institutos Federais assumem papel importante na efetivação da integração da educação profissional com a educação básica. A partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia formaram-se os centros federais de educação tecnológica (Cefets): 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas

agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidade. A rede cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, licenciatura, mestrado e doutorado (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012). É um avanço termos a existência dessa rede, mesmo que na sua efetividade não ocorra, majoritariamente, a perspectiva da escola do trabalho preconizada por Gramsci, entretanto, é sabido que o capitalismo, tendo em vista o conceito de aparelhos ideológicos, faz da escola um instrumento de controle social.

Nesse sentido, pensar na categoria trabalho enquanto princípio educativo não se resume numa utopia; pois, só a luta é possível instituir uma escola do trabalho que remeta a formação humana, e não como vemos na materialidade das políticas educacionais que usurpam todo um pensamento humanizado em prol da manutenção do modo capitalista de produção, num contexto alienado do mercado de trabalho capitalista.

O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos preconiza essa perspectiva de integração, como Gramsci diz a respeito de uma educação unitária do conhecimento básico, tradicional, com o conhecimento profissional. Todavia, é preciso perscrutar a fundo qual concepção de ser humano vem produzindo através dos inúmeros cursos ofertados, no caso específico, no curso Técnico em Logística do IFAP Campus Santana-AP.

No Documento Base do Proeja, a partir do ensino fundamental à formação inicial para o trabalho, no que se refere a concepção expressa neste, é visto que os alicerces que fundamenta o Programa são três: a formação para atuar no mundo do trabalho, o modo próprio de fazer educação e formação para o exercício da cidadania. É válido destacar o primeiro alicerce, a formação inicial para o trabalho.

O trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão, a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional. (MEC/PROEJA, 2007, p. 27).

O Documento Base do Proeja, no trecho acima, apresenta convergência com o que acreditamos sobre o princípio pedagógico do trabalho, integração da educação profissional com a educação, na formação dos sujeitos, na qual estes possam produzir e reproduzir a vida

humana, haja vista que essa perspectiva, trabalho não alienado, princípio pedagógico, garante a continuidade da história da humanidade.

Todavia, a citação, também, carrega um elemento contraditório a afirmação do trabalho enquanto princípio educativo. Fairclough (2008) nos ensina que a propriedade do texto, na sua essência, carrega outros sentidos que não é visível a uma leitura dinâmica, pois, nas contradições, muitas vezes ecoadas com ironias, é possível se chegar a essência da mensagem. Nesse sentido, a citação diz que “há falsas dicotomias” sobre essa questão. Ao contrário, o desafio é superar a *existência da dicotomia* imbricada no discurso, a partir da perspectiva dos governos e nos próprios documentos Legais, da educação integral. A prática social, segundo Fairclough (2008) o uso do discurso propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social, sobre a educação integral, ainda, não é o que preconizava Gramsci, de uma escola do trabalho, de uma escola produtora da vida.

O contexto de criação dos Institutos Federais foi forjado numa conjuntura de “esperança” de ascensão da classe operária de acesso ao emprego. Os Institutos Federais estão vinculados a Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e fazem parte da rede de Educação Profissional pública no Brasil. Essa rede foi estabelecida em 2008, pela Lei nº 11.892, porém sua história tem como marco a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 (ROMANOWSKI; SILVA, 2017).

Segunda a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2007), há duas formas de oferta de cursos técnicos no ensino médio, a *concomitante* e a *sequencial*. A concomitante o educando (as) pode fazer ao mesmo tempo em que está cursando o ensino médio com matrículas e currículos distintos, internamente ou externamente. A sequencial refere-se aos educandos (as) que concluíram o ensino médio.

É evidente que na forma como os cursos técnicos são oferecidos no contexto do ensino médio, essencialmente, a educação integrada que os documentos mencionam, refere-se a uma educação dicotômica, totalmente desvinculada da perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

Essa dicotomia é elucidada pelo debate que Gramsci realizou sobre a escola do trabalho². De um lado a escola interessada, de outra a escola desinteressada. A primeira se caracteriza por ser uma cultura burguesa com o propósito de controlar a classe trabalhadora através de uma formação abstrata, enciclopédica que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras que dispersa sua ação. Essa perspectiva, conforme apresenta Nosella (2016), para

² Para Gramsci a escola-do-trabalho é comunhão de corações e mentes de trabalhadores que dela tiram luz e força para viver e lutar.

Gramsci, molda o ser humano a ser um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos, e desarticulados (p.48). Esta formação é prejudicial ao trabalhador(a), pois, não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto.

Na perspectiva da escola desinteressada a formação do sujeito é articulada com a produção da consciência, ou seja, produzir uma consciência crítica que se refere a reflexão, inteligente, do mundo real concreto. É somente nessa perspectiva que se efetiva o trabalho como princípio educativo a partir da “materialização do momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal (NOSELLA, 2016, p. 80).”

Portanto, considerar uma formação interessada e uma escola interessada, é desconsiderar ou negligenciar uma formação que agregue uma perspectiva da história humana dos seres humanos e que o trabalho, condição de metabolismo mediado entre homem e natureza, deva ser categoria central no processo de formação, pressupõe ao próprio aniquilamento da existência do homem. Tais características interesseiras já estavam presentes nos programas vinculados a educação tecnológica e se mantiveram com a perspectiva da integração com a educação de jovens e adultos.

Apesar de aprofundarmos análises a partir o caso do IFAP, entretanto, as dicotomias e as perspectivas interesseiras também são evidenciadas em outros contextos. Quando analisamos a produção acadêmica que se debruçou em investigar o Proeja, alguns elementos corroboram com o caráter limitado que a educação integrada assume, mesmo preservando as particularidades de cada contexto. Para tanto, apresentamos na seção seguinte um breve panorama da produção acadêmica, sem a intenção de esgotarmos a discussão, nem evidenciar as especificidades locais, mas no intuito de ampliar a compreensão sobre a perspectiva integrada que vem sendo materializadas por meio do Proeja.

2.4. Revisão de literatura sobre o Proeja

Para apresentar algumas incursões no Proeja e os cenários debatidos nas produções acadêmicas, foi realizada uma revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre o contexto do Proeja. Selecionamos dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2007 a 2019 e que estavam disponíveis na plataforma Sucupira.

O recorte do levantamento de dissertações e teses se deu a partir de descritores centrais. Utilizamos a palavra “PROEJA” enquanto categorial central para a coleta dos trabalhos. A princípio, o resultado desta pesquisa, a partir dos descritores acima, mostrou 58 dissertações de

mestrado e 25 teses de doutorado. Todavia, fizemos outra pesquisa acrescentando os respectivos descritores “integração profissional com a educação básica” e “educação integrada”. Com a nova pesquisa encontramos a análise 13 dissertações e 02 teses, conforme o quadro 1. Tal levantamento se concentrou na área de conhecimento das ciências humanas e, especificamente, na área de concentração e Programa em Educação.

E partir do encontramos no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, haja vista as delimitações referenciadas, mostraremos o que os pesquisadores investigaram e, conseqüentemente, suas considerações a respeito do Proeja.

Quadro 1 – Produção Acadêmica sobre o PROEJA – 2007 a 2019

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO DA DEFESA	TEMÁTICA CENTRAL	AUTOR
DISSERTAÇÃO	2009	As representações do trabalho junto aos professores que atuam no Proeja	ANGELA MARIA CORSO
DISSERTAÇÃO	2010	O currículo no Proeja	ANA CLÁUDIA U. ARAÚJO
DISSERTAÇÃO	2010	Currículo integrado	ELOISE M. COLONTONIO
DISSERTAÇÃO	2010	Educação e trabalho	HASLA DE PAULA PACHECO
DISSERTAÇÃO	2011	O trabalho enquanto princípio educativo no Proeja	MAYARA CRISTINA P. YAMANOE
DISSERTAÇÃO	2012	Prática dos professores e suas acepções de trabalho e educação	ÁDRIA MARIA N. M. DE ARAÚJO
DISSERTAÇÃO	2012	Currículo integrado	BERNHARD SYDOW
DISSERTAÇÃO	2012	Contradições entre educação e emprego	HELTON A. CANHAMAQUE
DISSERTAÇÃO	2012	Representações de professores sobre o Proeja	RUTH MALAFAIA PEREIRA
DISSERTAÇÃO	2013	Representações coletivas dos docentes sobre o Proeja	ARNALDO LEÔNCIO D. DA SILVA
DISSERTAÇÃO	2013	Currículo integrado	ROSANGELA C. SILVA BARRETO
TESE	2014	Currículo integrado	SANDRA T. BRONZATE,
TESE	2015	Integração da educação profissional à educação básica na modalidade EJA	RAMIRO M. COSTA
DISSERTAÇÃO	2016	Educação profissional integrada	FERNANDA MENDES FURLAN

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), recorte de 2007 a 2019.

As produções acadêmicas selecionadas tinham como temáticas, principais, o currículo ou currículo integrado do PROEJA (5 dissertações e 2 teses), práticas e representações dos professores (4 dissertações), educação e trabalho ou educação e emprego (2 dissertações) e, uma dissertação que versou sobre o trabalho enquanto princípio educativo. Os cenários investigados contemplam as particularidades dos estados do norte, nordeste e sudeste.

No geral os trabalhos, coletados, evidenciam a preocupação para com a implementação do Proeja de acordo com as especificidades teóricas de cada trabalho. A autora que apresentaremos posteriormente infere que a implementação do referido Programa a partir do envolvimento dos docentes é positivo, ou seja, parte do pressuposto, conforme o método materialismo histórico dialético, a relação entre objeto e sujeito não é algo mecânico ou positivista, pois perpassa numa relação harmônica, de envolvimento, pois não existe neutralidade na ciência. Nesse sentido, inferimos que essa questão é válida, convergindo com esta ideia enquanto premissa. Pois é impossível implementar um Programa sem o total envolvimento da comunidade escolar para o desenvolvimento da compreensão do todo.

Araújo (2012) a partir do o objetivo de analisar o PROEJA do IFPA/*Campus Santana-AP*, tendo o materialismo histórico-dialético para a orientação da pesquisa, aponta que o envolvimento dos professores na implementação do PROEJA, no Instituto, seria uma estratégia mais adequada à implementação do programa, possibilitando a sua compreensão por parte dos professores e planejamento da gestão na oferta da política. A autora pondera o processo dicotômico das políticas de governo, em que fica evidente a disputa pela educação profissional que atende a interesses de grupos sociais distintos. Nesse último elemento chama a atenção para aquilo que já foi discutido sobre o interesse antagônicos de duas classes pela apropriação educacional.

De um lado, a classe subalterna em busca da efetivação de um direito constitucional à educação de qualidade, de outro lado, àqueles que usurpam o direito à educação para beneficiar grupos privilegiados da sociedade. O resultado de embate entre classe resulta nas relações contraditórias e está relacionado aos pressupostos da dialética que são elementos antagônicos imbricados no Proeja. Consiste na relação dialética dos contrários, buscando compreender onde e como se incluem e excluem, desaparecem ou se origina uma nova realidade.

Araújo (2010) analisa a concepção e dinâmica do Proeja a partir do currículo deste e como o Programa se efetiva no Instituto Federal do Ceará - IFCE. Tal análise se deu a partir da natureza desse currículo por meio de documentos e percepção dos docentes, identificando os elementos para a sua avaliação. Nessa pesquisa, a autora adotou uma metodologia de natureza qualitativa numa perspectiva fenomenológica. Diante desse processo foi apontado que o Instituto necessita priorizar o reconhecimento do Proeja, dando um enfoque para uma melhor atenção na formação do docente que atua no Programa e ao currículo do curso.

A esses aspectos apontados pela mencionada autora, percebemos que os resultados emergem para uma perspectiva de culpabilização dos sujeitos inseridos no contexto do Proeja. Pois entende-se uma ideia de efetivar uma política localizada, esquecendo do contexto historicizante que considera outros fatos ou acontecimentos que permite compreender a particularidade de uma forma a considerar outras determinantes que forjam a essência do objeto estudado. Sabemos que o Proeja é uma política educacional carregada de embates entre grupos sociais com interesses antagônicos e que no processo de efetivação, por meio das relações contraditórias, percebe-se qual concepção está desenvolvendo no chão onde os sujeitos experienciam a realidade concreta.

Colontonio (2010) analisou o currículo integrado do PROEJA a partir do Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação. A autora realiza a crítica ao eixo proposto para fins de integração curricular tendo em vista a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ela considera que os conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia foram enunciados pelas diretrizes de modo acrítico e a-histórico e estão reféns de uma racionalidade tecnológica imperativa na sociedade atual, o que limita a formação integrada e integral dos indivíduos.

A autora observa, ainda, que no interior das diretrizes pedagógicas do Programa, bem como na bibliografia especializada, certa hegemonia quanto à proposição desse *eixo* como base para integrar os conhecimentos gerais e os específicos, o que motivou a questionar em que medida os sentidos atribuídos ao eixo de integração curricular para o PROEJA não estariam atrelados a um imperativo social de racionalização instrumental do conhecimento, cujo potencial formativo pode estar limitado.

A formação geral e formação profissional, na perspectiva de Gramsci, sugere uma concepção integral, onde a escola deve dar à criança a possibilidade de se formar, de se tornar humanizada, de adquirir os critérios gerais fundamentais para o desenvolvimento do caráter. A escola deve permear na formação da integração de todas as dimensões da vida, abrangendo o

trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura no processo de formação, (RAMOS, 2010).

A autora acima defende que a implementação do Proeja deva ser na perspectiva de formação geral e formação profissional, concepção integral, preconizado por Gramsci. Tal perspectiva, também, defendemos enquanto caminho teórico para ter respondido nosso objeto em questão.

Corso (2009) realizou uma investigação acerca da categoria trabalho em fontes documentais, além do acompanhamento e descrição dos encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação de Curitiba tendo em vista a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA, bem como a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos que seriam ofertados nessa modalidade. Os resultados apontam para o levantamento de algumas tipologias que revelam como os professores representam o trabalho, tais como: Representação moral do trabalho e Representação do trabalho na sua dimensão técnica. Nessa pesquisa é evidenciado que a formação que o Proeja desenvolve emerge para uma perspectiva de escola interessada, ou seja, uma formação fundada na mecanização do cérebro voltado para o mercado de trabalho.

Sydow (2012) relatou sobre as histórias, as teorias e as práticas do currículo nos cursos do Proeja. A pesquisa se deu em um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do sul do Brasil, também, inclui relatos da participação em encontros regionais e nacionais do Proeja, em reuniões na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em Brasília e no grupo de pesquisa sobre currículo CAPES/PROEJA. A autora pesquisou respostas históricas da EJA, nas histórias da Educação Profissional, nas histórias das teorias do currículo bem como nas concepções atuais sobre currículo integrado. O resultado apontou os projetos integrados como melhor caminho para o currículo integrado. [...] na prática como a ideologia presente no pensamento das pessoas que estudam no Proeja podem confrontar-se com a ideia da interdisciplinaridade e do ensino centrado no estudante (SYDOW, 2012, p. 29).

Hoje entendo que a presença desta diversidade enriquece o currículo. Ouso pensar que um currículo integrado em sua totalidade, um currículo onde gestores, professores e estudantes seguem uma corrente pedagógica única, onde planejamento, experiências, conteúdos e avaliação seguem uma única concepção [...] um currículo onde não há discursões e brigas na reunião de professores, este currículo não é um currículo integrado [...].

Percebemos que o autor defende um currículo onde possibilite uma formação integrada, interdisciplinar. Para Gramsci, a formação desinteressada do trabalho perpassava nas questões culturais formativas, ou seja, ele pensava em formar pessoas de visão ampla, complexa numa

perspectiva de cultura desinteressada, escola e formação desinteressada, (NOSELLA, 2016), logo, um currículo integrado se faz necessário, para que assim se contemple a totalidade das dimensões humanas.

Pacheco (2010) analisou os impasses, os avanços e as contribuições na articulação da EJA (ensino fundamental) com a educação profissional, na experiência de projeto-piloto no município de Contagem-MG, no período de 2005 a 2007. Diante disso, buscou entender o modo como as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público municipal impactaram os processos de escolarização voltados para a formação geral e profissionalizante dos alunos nessa modalidade.

A autora traz alguns apontamentos, indispensáveis para se pensar na articulação entre EJA e educação profissional, tais como: a necessidade de se estruturarem essas duas modalidades e, conseqüentemente, refletir sobre as transformações das concepções e princípios da formação geral e profissional da política pública; a efetivação desse modelo não depende somente da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e definidos; a importância de garantir uma efetiva participação de todos os sujeitos nos processos de se pensar e fazer as políticas educacionais para todos os sujeitos da educação; é importante que o poder público se comprometa com o diálogo entre essa instituição e os movimentos sociais, assumindo em sua agenda política os acordos estabelecidos entre estes interlocutores sociais.

Canhamaque (2012) analisou a implementação do curso Técnico em Alimentos do Proeja no IFES/*Campus* Itapina. A análise da proposta indica uma tentativa de investigação na organização dos conteúdos curriculares o que desafia ação pedagógica no acompanhamento do movimento de integração no chão da escola. O autor traz uma questão importante que é o acompanhamento do movimento de integração.

Nesse sentido, àquilo que Ciavatta (2001) menciona sobre o sujeito que produz o conhecimento interagir com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social, nas relações contraditórias é possível se efetivar uma integração da educação profissional com a educação básica cuja essência perpassa por uma formação desinteressada, proporcionando uma formação unilateral dos sujeitos, ou seja, uma formação que desenvolva o ser humano para produzir e reproduzir na sua plenitude.

Yamanoe (2011) problematiza o trabalho como princípio educativo no Proeja. A autora traça um breve percurso na política educacional voltada à Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Yamanoe apresenta que a integração curricular que permite aos cursos técnicos uma formação científica e a defesa de eixos norteadores para a proposta

pedagógica aponta outra perspectiva de formação de trabalhadores (as), diferentes da histórica dicotomia refletida nas políticas educacionais brasileiras, ao menos no aspecto formal.

A autora também aponta para duas questões centrais sobre o trabalho e educação: a relação é ontológica e histórica. Outra questão que a autora expõe é o fato de que na sociedade capitalista foi possível estabelecer a existência da educação profissional numa perspectiva de modalidade educativa com finalidade de formar sujeitos para as demandas das práticas educativas. Portanto, uma educação plena só será possível com a superação do modo de produção que gera a dualidade entre trabalho e educação.

Pereira (2012) analisou As Representações de Professores sobre o Proeja e os desafios para a formação integrada de discentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *Campus Recife*. A pesquisa apontou dentre outros resultados que os docentes do PROEJA não têm conhecimento profundo da proposta do Programa. A partir de seus discursos que deixaram evidente que têm dificuldade para compreender o currículo na perspectiva da formação integrada.

A autora identifica como um dos motivos destas diversas interpretações a falta de uma política de formação continuada dentro da instituição, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente. O autor também ressalta a necessidade de do investimento na formação continuada no espaço escolar para atender aos complexos desafios que vivenciam em sua atuação profissional.

As dissertações apresentadas revelam uma discussão no âmbito do trabalho e educação a partir, principalmente, de duas perspectivas teóricas, de um lado àquilo que aponta nossa base teórica de uma formação tendo o trabalho como princípio educativo, de outro lado uma perspectiva pautada nas questões da aplicabilidade da técnica e formação para atender o mercado de trabalho.

Convergimos com Yamamoto (2011), enquanto haver esse modo de produção dicotômico entre trabalho e educação não será possível se efetivar uma educação a partir do trabalho enquanto processo formativo no âmbito de uma formação ontológica e orientada para a satisfação das necessidades humanas.

Silva (2013) faz uma análise acerca das representações coletivas dos docentes sobre o Proeja, com objetivo de compreender a dimensão que este Programa tem alcançado em termos da política pública. E para a elucidação das representações o autor utilizou Michel Foucault, no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes se conectam a determinados discursos, a fim de produzir “verdades” na sociedade. E alguns apontamentos da pesquisa permeiou em três aspectos centrais. Primeira questão, compreende-se que os docentes são enredados e criados

pelo próprio discurso os quais resignificam e vinculam em um processo recursivo. E a segunda questão, apontou-se que as representações coletivas dos professores sobre as dificuldades e complexidades vividas por eles estão ancoradas, principalmente, na forma em que o Programa foi implantado. Terceira questão, a partir das dificuldades reais em incluir estudantes que há muito tempo foram afastados da escola, somado com as experiências escolares negativas, a implementação do Proeja ainda está longe de ser implementado, que foi o caso constatado pela pesquisa de Silva (2013), no Campus Teresina Central, o Proeja, ainda não se concretizou efetivamente.

Barreto (2013) analisa os conhecimentos matemáticos que estão presentes em ações e materiais didáticos utilizados por professores em diferentes disciplinas do Curso Técnico em Metalurgia Integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A autora observa o reflexo de como as práticas e materiais didáticos utilizados por professores, que atuam nessa modalidade, puderam contribuir para discussões que nos ajudaram na compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos educandos participantes, com vistas ao desenvolvimento no trabalho na formação profissional, como na constituição de conhecimentos científicos, escolares-tecnológicos e culturais.

Essa autora aponta que a matemática está inserida em todas as disciplinas, podendo, portanto, servir como um elemento articulador curricular; nesse sentido, contribuindo para a integração entre as diversas áreas do conhecimento, dirimindo a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional, tendo como referência a qualificação da condição de existência do cidadão.

Castro (2017) teve o objetivo de investigar o currículo integrado preconizado pelo PROEJA, analisando a sua constituição em nível do discurso oficial e da sua implementação no âmbito do Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. A autora aponta que o Programa é visto como uma possibilidade de inclusão, uma vez que busca garantir o reestabelecimento do direito à educação, com a inserção numa Instituição que visa à formação integrada como proposta, em uma única matrícula, proporcionando a profissionalização e a preparação para o mundo do trabalho.

Através da percepção de gestores, docentes e discentes o Programa ganha esse aspecto de inclusão, pois favorece a inserção em outros espaços, haja vista ser um Programa voltado para uma formação ampla. A autora revela a necessidade de reformular o Plano do Curso Técnico em Administração do campus Santa Inês, considerando aspectos inerentes à própria natureza da EJA, posta em evidência, a exemplo do horário de funcionamento do curso. Relata ainda, através da percepção dos gestores e docentes, que a retomada da escolarização pelos

alunos é difícil, haja vista o tempo de ausência da escola, o tempo do trabalho e pelos atrasos da escolarização, dificuldades de compreensão, mas também afirmaram que voltam com muita força de vontade para estudar. Esta pesquisa permitiu explicitar que no cenário da Educação de Jovens e Adultos e especificamente na educação profissional a formação dos professores é uma questão desafiadora.

Furlan (2016) analisou como ocorreu a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal Farroupilha (IFF), entre 2009 e 2015. Compreendeu-se a integração dos professores da área técnica nesse processo, identificando, descrevendo e analisando algumas dimensões da presença da EJA e do fenômeno PROEJA no IFF, a partir de uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, buscou-se, ainda, compreender na e a partir da caracterização das experiências de docentes e discentes do IF Farroupilha e das diferentes dimensões da integração previstas no PROEJA, os significados que os professores da área técnica atribuem sobre os discentes por meio de suas atividades dentro do Instituto. É uma questão central da pesquisa apontada pela autora foi que os discentes e os docentes da área técnica (PROEJA – Curso Técnico em Agroindústria) não compreenderam as dimensões da integração propostas pelos documentos bases do Ensino Médio Integrado.

Costa (2015) investiga sobre a política de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos apresentada pelo Governo Federal brasileiro com o horizonte de universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, acolhendo o segmento populacional de jovens e adultos que possuem trajetórias escolares descontínuas. O objetivo da pesquisa foi de investigar como a implementação dessa política tem se configurado nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina.

O autor supracitado analisa a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a verificação de sua compreensão no interior das unidades educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, delimitados como unidades de análises desta pesquisa. Um dos apontamentos do autor é considerar que a falta de formação inicial e continuada permanente, formação continuada realizada em condições precarizadas, a ausência de infraestrutura necessária para a realização dos trabalhos pedagógicos e a falta de política de permanência condizendo com as necessidades dos estudantes, repercutem no oferecimento de ensino de qualidade e na permanência dos estudantes nos cursos.

Outra questão, não menos importante, destaca-se que a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal para a formação de jovens e adultos trabalhadores, mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital em tempo de reestruturação produtiva, no contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego.

Bronzate (2014) buscou compreender o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (PROEJA/FIC) nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, em parceria com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A pesquisa concentrou na análise quanto à elaboração e aplicação de um currículo que integre a formação profissional e o ensino fundamental da modalidade EJA na perspectiva da formação integral.

Os resultados da pesquisa evidenciam que, consideradas as tentativas de integração, as referidas cidades não lograram a constituição de um currículo integrado e a configuração do currículo sofreu a incidência da atuação do IFSP e das diferentes características locais de implantação do PROEJA FIC. Revelou-se que, nos casos estudados, ocorreram tentativas de integração entre os conhecimentos gerais e profissionais, mas restritas ao campo da metodologia de ensino, não incidindo propriamente sobre a elaboração curricular. A autora ressalta às necessidades educacionais dos jovens e adultos trabalhadores consideradas a partir do direito à educação, mas, para que este direito se efetive, são necessárias condições estruturais e operacionais para a implantação do Programa, tal como concebidos nos documentos oficiais, bem como tempo de apropriação de sua concepção, fundamentada na formação integral e expressa na integração curricular.

Os trabalhos levantados evidenciaram uma questão central, quase por unanimidade os autores e autoras foram enfáticos(as) na criticidade com relação a dicotomia entre educação profissional e educação básica, embora as críticas se fundamentaram em concepções distintas. Na nossa interpretação, para eles, o Proeja é uma política que permite o acesso, dos trabalhadores (as), do conhecimento socialmente produzido, no entanto, a essência que se encontra no interior da política é a dicotomia entre trabalho e educação forjado pelo o modo de produção capitalista.

A exceção foi de Furlan (2016), esta compreende o Proeja no âmbito micro das ações de governos e na prática docente pressupondo uma culpabilização da comunidade em geral que se encontra nesse contexto, pois, ao afirmar que “os discentes e docentes não compreenderam as dimensões da integração propostas pelos documentos bases do Ensino Médio Integrado”, evidência a culpabilização da comunidade escolar.

A revisão de literatura realizada propiciou uma melhor compreensão do objeto pesquisado nesta pesquisa. Tais trabalhos levantados demonstrou o debate acerca da dualidade que apresentamos, não no sentido que a problemática fosse a questão central dos trabalhos levantados. De um lado as tendências que encontramos nos discursos foi perceptível ver a integração da educação profissional com a educação básica no sentido mais restrito ou desfocado da perspectiva histórica mais abrangente, sem desconsiderar as particularidades existentes em cada contexto investigado. De outro lado, mais presentes nos trabalhos, percebemos a crítica, mesmo que em algumas pesquisas seja mais tímida, no que se refere a questão da integração da educação profissional com a educação básica.

Desse modo, os trabalhos supracitados apresentaram preocupações seja na concepção de educação que o Programa fora inserido, seja na questão do currículo pedagógico. Nesse sentido, os trabalhos levantados no Portal de Periódicos da CAPES auxiliaram na compreensão do objeto em questão. Alguns aspectos apontados nos resultados das pesquisas levantadas também foram identificadas no caso do Proeja do IFAP e serão apresentados no próximo capítulo. Ressalta-se que não foi intenção generalizar, mas compreender melhor alguns determinantes que influenciam na materialidade da integração da EJA com a educação profissional, portanto, sendo necessário resguardar as devidas particulares.

Em linhas gerais, este capítulo teve o objetivo de apresentar algumas questões centrais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada a educação profissional a partir de alguns elementos de ação do Estado. Também, para melhor compreensão do Proeja realizou-se a revisão de literatura. Entretanto, tal revisão não teve o objetivo de ser base teórica para o trabalho em questão, apenas entender melhor o Proeja. Todavia, não negamos que as questões teóricas contidas nos trabalhos levantados foram satisfatório na convergência ou divergência para com o nosso trabalho em questão.

CAPÍTULO 3

O PROEJA NO IFAP CAMPUS SANTANA: O CASO DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA

Nesse capítulo abordaremos as especificidades do Proeja a partir do Curso Técnico em Logística no IFAP/*campus* Santana-AP. A partir das entrevistas coletadas com discentes e docentes deste curso, apontaremos algumas questões centrais em razão de contribuir com o debate acerca da integração da educação profissional com a educação básica.

Para tanto, discutimos brevemente o Proeja no IFAP, em seguida fizemos um panorama acerca do Curso Técnico em Logística e, por fim, analisamos as vozes dos sujeitos entrevistados.

3.1. O PROEJA no Instituto Federal do Amapá

A educação profissional de jovens, adultos e idosos trabalhadore(a)s no estado do Amapá se movimentou marcada por disputas ideológicas. A partir da Lei n. 5.692/1971 e do Decreto n. 2.208/1997 e a ação governamental, a educação profissional se consolida no Brasil.

A Lei n. 5.692/1971 foi publicada, no Brasil, no contexto da ditadura militar enquanto resposta do governo para a demanda de qualificação da classe trabalhadora para serem incorporada ao mercado de trabalho. Tal Marco Legal produziu a dualidade entre educação básica e ensino profissional, tornando um modelo de profissionalização da classe trabalhadora (BRITO, 2019), resultando numa condição de formação precária no sentido do trabalho alienado. Tal iniciativa não se efetivou nas escolas públicas. A questão da profissionalização permeou várias problemáticas para a concretização, tal como a falta de investimento (BRITO, 2019).

A Rede Federal de Educação Tecnológica teve papel fundamental no avanço da oferta da educação profissional a partir das Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's). Tal processo ocorreu, sobretudo, nas áreas de mecânica, mineração, edificações, entre outros, além de formar tecnicamente no ramo agropecuário (BRITO, 2019, p. 68).

A partir de algumas análises inferimos que desde o processo de elaboração ao processo de implementação do Proeja é marcado por disputas de classe. De um lado o governo representando a elite nacional, burguesia, de outro lado, classe trabalhadora resistindo aos

modelos impositivos das ações governamentais. Sendo assim, apesar de o Proeja ter sido forjado com os princípios da classe não trabalhadora, a questão que estabelecemos é que há total possibilidade concreta de lutarmos que nesse Programa desenvolva uma concepção de educação voltada a formar sujeitos à emancipação humana.

A partir das reformas neoliberais que ocorriam no globo, nos anos 1970 e 1980, o Brasil vivia uma conjuntura que se caracterizava na redução financeira no setor público. Nesse sentido, a educação profissional ganha foco, aprofundando mais ainda na perspectiva da escola interessada, para garantir mão de obra, profissionais técnicos, necessária para a demanda do processo de desenvolvimento industrial.

Com o fim da ditadura militar no Brasil, no contexto educacional, surge o advento do debate em torno do Estado de direito. Nesse sentido, o enfoque do debate era na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dessa forma, a concepção da educação profissional estabelecida na LDB, instituída posteriormente pela Lei 9.394/1996, se caracterizava numa condição de treinamento profissional ao trabalhador(a), (BRITO, 2019).

Em 1994 foi criada a Lei n. 8.948/1994 que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Tal Marco Legal possibilitou as representações em todos os entes federados, para melhor articulação na construção e aprimoramento do ensino, da extensão e da pesquisa tecnológica (BRITO, 2019). Hoje a educação profissional é regulamentada pelo Decreto n. 5.154/2004 na manutenção das ofertas dos cursos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto n. 2.208/1997 (BRITO, 2019).

A Rede Federal de Educação Tecnológica se destaca na oferta da educação profissional no básico, técnico e superior, que hoje, apresentam-se Institutos Federais de Educação (BRITO, 2019). A partir da Lei n. 11.892/2008, deu-se a criação dos Institutos Federais, e constitui-se o Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Na tabela abaixo apresentamos os cursos técnicos integrados ofertados por meio do IFAP.

TABELA 2: cursos Técnicos Integrados por Campus

TÉCNICO INTEGRADO			
CAMPUS LARANJAL DO JARI	CAMPUS MACAPÁ	CAMPUS PORTO GRANDE	CAMPUS SANTANA
Técnico em Administração	Técnico em Alimentos	Técnico em Agroecologia	Técnico em Comércio Exterior
Técnico em Florestas	Técnico em Edificações	Técnico em Agronegócio	Técnico em Logística
Técnico Em Informática	Técnico em Mineração	Técnico em Agropecuária	Técnico em Marketing

Técnico em Meio Ambiente	Técnico em Rede de computadores	Técnico em Publicidade
Técnico em Secretariado	Técnico em Química	

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2020.

Segundo a página eletrônica do IFAP (2020), os cursos técnicos na forma integrada abrangem o ensino médio e a formação técnica e são destinados aos estudantes que concluíram o ensino fundamental, ou seja, o estudante desenvolve estudos da formação geral de ensino médio e, concomitantemente, da formação técnica. Os cursos são realizados na modalidade presencial em tempo integral com aulas em dois turnos, duração de três anos, ou com aulas em um turno, com duração em quatros anos.

Na Tabela 2 percebemos que o campus Laranjal do Jari e Macapá concentram os maiores quantitativo de cursos, técnicos integrados, enquanto o campus Porto Grande concentra os menores quantitativos de cursos, técnico integrados, e o único que têm os cursos voltado para a questão do cultivo da terra. No campus Santana, lócus do nosso trabalho, tem algo interessante com relações aos cursos. Os quatro cursos desenvolvem formação cuja questão central é a “mercadoria” para consumo. A tabela por si demonstra elementos centrais para o entendimento de uma perspectiva de formação voltada para a questão do trabalho alienado.

TABELA 3: Cursos Técnicos Subsequentes por campus

TÉCNICO SUBSEQUENTE					
CAMPUS LARANJAL DO JARI	CAMPUS MACAPÁ	CAMPUS PORTO GRANDE	CAMPUS SANTANA	CAMPUS AVANÇADO DO OIAPOQUE	CENTRO DE REFERÊNCIA EM EAD PEDRA BRANCA DO AMAPARI
Técnico em Administração	Técnico em Informática	Técnico em Agroecologia	Técnico em Comércio Exterior	Técnico em Contabilidade	Técnico em Meio Ambiente
Técnico em Florestas	Técnico em Alimentos	Técnico em Agronegócio	Técnico em Logística	Técnico em Comércio Exterior	Técnico em Segurança do Trabalho EAD
Técnico em Informática	Técnico em Cerâmica	Técnico em Agropecuária	Técnico em Marketing	Técnico em Logística	Técnico em Serviços Públicos EAD
Técnico em Meio Ambiente	Técnico em Edificações	Técnico em Meio Ambiente	Técnico em Serviços Jurídicos	Técnico em Recursos Humanos	Técnico em Administração. EAD
Técnico em Secretariado	Técnico em Química		Técnico em Serviços Públicos	Técnico em Administração	
Técnico em Secretaria Escola	Técnico em Mineração		Técnico em Informática	Técnico em Vendas	

Técnico em Serviços Públicos EaD	Técnico em Rede de Computadores	Técnico em Meio Ambiente
Técnico em Segurança do Trabalho EaD	Técnico em Informática para internet	Técnico em Finanças
	Técnico em Serviços Públicos EaD	Técnico em Agente Comunitário de Saúde
	Técnico em Segurança do Trabalho EaD	
	Técnico em Manutenção e Suporte de computadores EAD	
	Técnico em Logística	

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2020.

Segundo a página eletrônica do IFAP (2020), os cursos técnicos na forma subsequente abrangem a formação técnica e são destinados aos estudantes que já concluíram o ensino médio. Os cursos são realizados nas modalidades presencial e a distância, com duração de um ano e meio a dois anos.

A tabela 3 não difere da tabela 2, sem mencionar a questão da condição em que o curso técnico é ofertado. Só ressaltamos aqui o campus Macapá possuindo o maior quantitativo de cursos, técnico subsequentes, enquanto, o Centro de Referência em EaD em Pedra Branca com o quantitativo menor de cursos, técnico subsequente. Uma questão central é o Centro de Referência em Educação à Distância. Percebe-se que os cursos presenciais já não oferecem condições necessárias para o desenvolvimento de uma formação humana, na condição Ead, esse quadro agrava ainda mais.

TABELA 4: cursos Técnicos Concomitantes por campus

TÉCNICO CONCOMITANTE				
CAMPUS LARANJAL DO JARI	CAMPUS MACAPÁ	CAMPUS PORTO GRANDE	CAMPUS SANTANA	CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PEDRA BRANCA
Técnico em Informática para Internet EAD	Técnico em Informática para Internet EAD	Técnico em Informática para Internet EAD	Técnico em Manutenção e suporte para informática EAD	Técnico em Informática para Internet EAD

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2020.

Segundo a página eletrônica do IFAP (2020), os cursos técnicos na forma concomitante abrangem a formação técnica e são destinados aos estudantes que estão cursando a partir do segundo ano do ensino médio em outra instituição. Os cursos são realizados nas modalidades presencial e a distância, com duração de um ano e meio a dois anos.

Na tabela 4, há uma questão muito importante que é a questão da Educação à Distância. Os quatro Campus e o Centro de Referência ofertam os cursos técnicos concomitantes via EaD. Tal cenário é prejudicial na formação dos sujeitos, sem interação humana não há como desenvolver uma educação humana. A questão se agrava mais ainda se tal questão for embasada na perspectiva do trabalho alienado, ou seja, uma formação mecânica a distância.

TABELA 5: cursos do PROEJA por campus

PROEJA			
CAMPUS LARANJAL DO JARI	CAMPUS MACAPÁ	CAMPUS PORTO GRANDE	CAMPUS SANTANA
Técnico em Comércio	Técnico em Alimentos	Técnico em Agronegócio	Técnico em Logística
Técnico em Agronegócio			

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2020.

Por fim, segundo a página eletrônica do IFAP (2020), os cursos técnicos ofertados pelo PROEJA são destinados aos estudantes com idade acima de 18 anos que concluíram o ensino fundamental. Os estudantes desenvolvem estudos da formação geral de ensino médio e, ao mesmo tempo, da formação técnica. Os cursos são realizados na modalidade presencial com aulas no turno da noite, duração de dois anos e meio a três anos e meio.

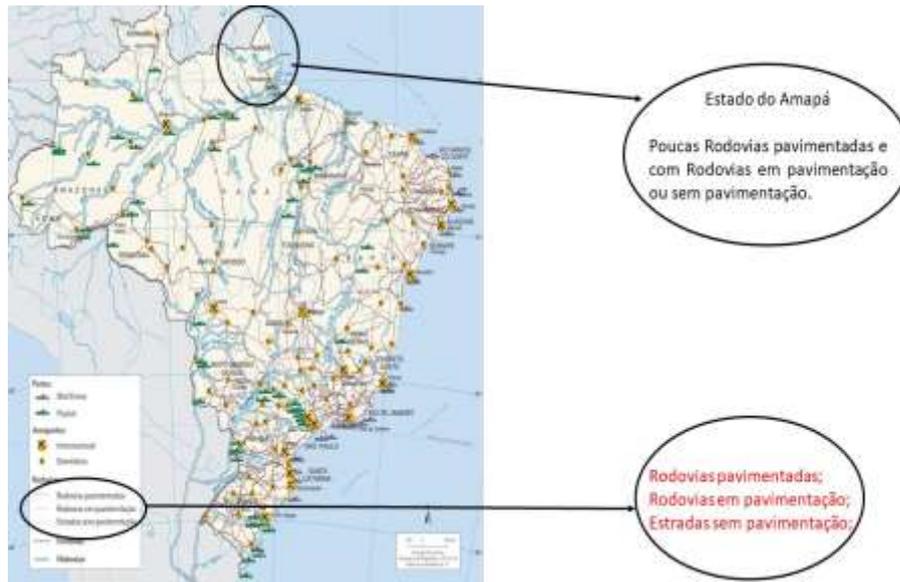
O Proeja no IFAP atende vários municípios do estado do Amapá, dentre eles: Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana. No IFAP o Proeja é composto por cinco cursos na modalidade presencial.

No Proeja, contexto do IFAP, atenta-se para as pessoas com mais de 18 anos que concluíram o ensino fundamental. Mas que não conseguiram concluir o ensino médio na idade regular e os cursos são realizados na modalidade presencial, no turno da noite e tem duração de dois (02) anos e meio à três (03) anos e meio (BRITO, 2019, p. 84).

O curso Técnico em Logística foi escolhido porque era o único curso na modalidade Proeja no campus Santana. E o tal campus foi escolhido porque foi viável para o pesquisador, tendo em vista a proximidade geografia do pesquisador com o Campus.

Segundo o Plano de Curso em Logística a implementação deste curso se fundamenta do contexto de intensas transformações ocorridas no cenário econômico nos últimos tempos. Nesse sentido, a ideia de direito a educação é substituída pela negação desta em decorrência das questões de desenvolvimento econômico. Abaixo observa o mapa amapaense sobre o fomento do setor de transportes:

Mapa 1: Redes de Transporte do Brasil



Fonte: Mapa do IBGE editado pelo autor.

Observa-se, mapa 1, que o estado do Amapá tem poucas rodovias, muitas não pavimentadas comparado as demais localidades do Brasil. O grande fluxo logístico de mercadorias no estado permeia no contexto do transporte aquaviário. De acordo com os dados supracitados o curso técnico, numa perspectiva mercadológica, se justifica para o desenvolvimento do estado do Amapá, seja pelo o desenvolvimento de projetos que produza soluções para problemas para com as rodovias ou para o desenvolvimento paisagístico do estado.

O Plano de Curso do Curso Técnico em Logística do Campus Santana (2017), a demanda por este curso é observada pelo contexto de intensas transformações ocorridas no cenário econômico nos últimos tempos, com a queda de barreiras comerciais, a ampliação do acesso a matérias-primas e produtos em diferentes partes do mundo e, ainda, a automação dos processos industriais e a necessidade de redução de custos, fatores que desenharam um panorama promissor para o setor logístico.

Hoje, sabe-se que o transporte é uma das atividades mais importantes do mundo, sendo este o braço operacional da Logística, conforme Ballou (2006). Além disso, o autor afirma que a Logística passa a ser (graças ao transporte), o processo que planeja, executa e controle o fluxo eficiente e eficaz de matéria prima, produto acabado, materiais em processo de elaboração e serviços. Todo esse conceito perpassa deste o ponto de origem até o ponto de consumo, sempre com o propósito de atender as necessidades do consumidor. O município de Santana, por sua vez, passa por um processo de transformação econômica muito propícia para a atuação do profissional técnico em logística, diante do grande mercado de comércio e das atividades portuárias que crescem a cada ano. (IFAP, 2017).

Conforme o Plano de curso (2017), o município de Santana promove uma vantagem logística que proporcionará o desenvolvimento econômico, permitindo a conexão com portos de outros continentes, além da proximidade com o Caribe, o Platô das Guianas, o Golfo do México, o oeste dos Estados Unidos, atravessando o Canal do Panamá com o objetivo de firmar o Amapá como alternativa viável para envio de cargas ao mercado internacional. Nesse sentido, segundo o Plano de Curso (2017), o curso Técnico em Logística foi implementado para formar sujeitos ao atendimento das questões econômicas, “[...] formar o profissional para o exercício de atividades que atendem às exigências do mundo do trabalho e da sociedade”.

A respectiva implementação do curso Técnico em Logística, a partir do que foi explicito sobre o cenário econômico, se caracteriza pelo fomento das atividades do setor de transporte de mercadorias:

[...] entendendo que as organizações deste setor precisam integrar atividades básicas dos processos logísticos como transporte, movimentação de carga, armazenagem e gerenciamento da cadeia de suprimentos, com os demais processos que envolvem a cadeia organizacional dessa área produtiva. (IFAP, 2017, p. 7).

Segundo o Plano do curso, o mesmo deixa claro essa questão quando explicita que o intuito é de “contribuir para o desenvolvimento industrial e econômico do município de Santana e do estado”. E essa necessidade é vista pela: **TRECHO INCOMPLETO**

Nos objetivos, conforme o Plano do Curso Técnico em Logística, observa, como segundo plano *paradoxal* que a formação também se sustenta numa “visão crítica” sobre o mundo do trabalho, conforme os objetivos específicos:

- 1 Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;
- 2 Oferecer à sociedade profissionais com conhecimento sobre o processo de planejamento logístico para ajudar as organizações a alcançar seus objetivos;
- 3 Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da

formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;
 4 Capacitar o profissional para atuar no assessoramento gerencial e nos processos das atividades da área de logística, na articulação das operações e no planejamento de materiais, compras, estocagem e distribuição;
 5 Formar profissionais para usar corretamente os conhecimentos logísticos com a finalidade de aumentar a eficiência e a competitividade das organizações. (p. 8).

Observa-se que uso da palavra *crítica* só aparece no primeiro objetivo de modo que os demais objetivos específicos estão pressupondo uma aplicabilidade do conhecimento técnico do respectivo curso em logística. Daí um elemento central, que formação crítica o Plano do Curso propõe na essência?

Ao verificarmos a concepção e os princípios do Proeja a partir do Documento Base (2007) percebemos que ao afirmarem que o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, e, logo em seguida, afirmam que devesse ter clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si só, gerarão desenvolvimento, *trabalho e renda*.

Nesse sentido, a aparência refere-se unicamente a uma formação técnica, numa esperança do ingresso ao mercado de trabalho, fugindo da perspectiva ontológica de uma formação que agregue o desenvolvimento pleno do ser humano. A essência deste contexto foi mediada a partir da dialética histórica do Proeja, considerando as falas dos sujeitos que se inserem neste contexto.

Logo, fica clara a concepção que o curso propõe na formação da comunidade. Formação essa que evidencia a escola interessada, preocupada, unicamente, com as questões do mercado. O Plano de Curso traz termos como “competitividade”. Segundo Santos (2018), a palavra competitividade, no contexto capitalista, carrega um sentido perverso de competição. Nesse sentido, a lógica de competir vale tudo, destruindo ou derrubar a alteridade ou empresa.

Ramos (2010), ao apontar a integração de todas as dimensões da vida pelo trabalho, ela faz referência a questão da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, na perspectiva da dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, ou seja, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas, (RAMOS, 2010, p.79).

A questão da interdisciplinaridade é percebida no âmbito legal, a exemplo na Resolução n. 013/2014 que regulamenta os cursos técnicos do PROEJA. No âmbito do IFAP, no Art. 4º, observa-se que o objetivo do Programa é oferecer uma educação que alie a formação geral à

qualificação profissional. No entanto, necessita-se averiguar o fundamento do que seria esse conhecimento geral e o que seria essa qualificação.

No IFAP as atividades do Proeja se iniciaram em 2010 e em muitos estados já se desenvolvia atividades com o público do Programa. Somente em 2011 se realizou a primeira oficina de formação sobre o Proeja, voltada aos docentes e técnicos do IFAP. O Programa passou a funcionar efetivamente somente no segundo semestre de 2012, com uma turma do curso de Alimentos no Campus Macapá e do curso de Comércio no Campus Laranjal do Jari (DRAGO; RAMOS, 2017). Vale destacar que no IFAP – Campus Santana/AP existe apenas o curso técnico em Logística no contexto do Proeja.

Nesse sentido, inferimos o atraso da implementação do Proeja no IFAP o que implica dizer é que a experiência do Proeja no Instituto Federal do Amapá ainda é prematura para determinar ou não os avanços incrementados para com a sociedade amapaense. Todavia, essa questão nos possibilita ter uma premissa da concepção de educação que este desenvolve analogicamente com outras experiências em outras localidades.

3.2. Um panorama no contexto do curso Técnico em Logística no Campus/Santana

Segundo o site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, O Curso Técnico de Nível Médio em Logística, na forma Integrada - Proeja, modalidade presencial do *Campus* Santana tem o objetivo de formar profissionais a realizar procedimentos de transportes, armazenamento e distribuição das cadeias de suprimentos. Agenda programa de manutenção de máquinas e equipamentos. Supervisiona processos de compras, recebimento, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos. Presta serviços de atendimento aos clientes. O presente curso é aprovado pela Resolução nº 68/2019 CONSUP/IFAP, de 4 de julho de 2019. Inicialmente, segundo o art. 2º (esta Resolução entra em vigor nesta na data de sua publicação), o curso entrou em vigor em julho de 2019, funcionando no turno da noite com 35 vagas. Tal resolução estabelece como objetivo geral:

Formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Logística com competências para planejar, implantar, organizar, dirigir e controlar, de maneira eficaz e eficiente, o fluxo de mercadorias, serviços e informações em instalações e operações da cadeia logística. (CONSUP/IFAP, 2019).

A pesquisa investigou os sujeitos do curso Técnico em Logística no Ifap/campus Santana. Segundo o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

(SISTEC) no campus Santana-AP são ofertados três modalidades de cursos Técnico em Logística, formato presencial, conforme a tabela abaixo:

Tabela 6 – Quantitativo de matrículas no curso técnico em Logística no IFAP/Campus-Santana

Modalidade de Ensino	Curso	Tipo de Oferta	Matrícula
Educação presencial	Técnico em Logística	Integrado	64
Educação presencial	Técnico em Logística	Subsequente	64
Educação presencial	Técnico em Logística	PROEJA-integrado	64

Fonte: dados retirados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) / Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino e Cadastradas no MEC.

Nesse sentido, para compreender a demanda de matrículas nos cursos técnicos oferecidos pelos institutos federais, considerou-se a categoria “Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à EJA”, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, por dependência administrativa (Brasil, Região Norte, Estado do Amapá e Município de Santana-AP), cujo quantitativo está exposto na Tabela abaixo:

Tabela 7: Matrículas na Educação Profissional – Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à EJA

INSTITUIÇÕES FEDERAIS	BRASIL	NORTE	AMAPÁ	SANTANA-AP
2015	9.301	730	73	-
2016	8.282	708	101	40
2017	8.280	757	97	27
2018	8.108	748	96	60

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (2015; 2016; 2017; 2018).

Nas tabelas acima há um dado contraditório no que se refere ao quantitativo de matrículas, numa aparece 64 matrículas e em outra evidencia um número inferior. Os dados do SISTEC talvez evidenciem o quantitativo de matrícula ofertado enquanto no Censo da Educação Básica tenha se considerado o número de matrículas preenchidas. Em todo caso, apenas uma investigação mais minuciosa pode trazer respostas para esse conflito de informações.

As informações acima, Educação Profissional Integrada à EJA, apresentam um decréscimo, em nível de Brasil, na procura de cursos nessa modalidade ou fechamento de cursos ocorreram nesse período, necessitando de investigação específica para identificar as razões da diminuição. Quando vemos no contexto da região Norte, Amapá e Santana-AP há uma oscilação entre os anos investigados, apesar de haver aumentado discretamente as matrículas entre 2015 e 2017. No Norte há o aumento considerável no quantitativo de matrículas no ano 2017, comparado com ano anterior. No Amapá, no ano de 2017, há a diminuição na procura. No contexto do campus Santana-AP percebe-se uma diminuição considerável em 2017.

Essa questão da contradição sobre as matrículas, encontrada nas duas tabelas acima, conforme o trabalho de campo se explica pelo fenômeno da evasão nos cursos técnico, especificamente no Proeja. No próximo tópico veremos as narrativas dos sujeitos e entenderemos melhor os motivos dessa questão da evasão.

3.3. Concepção de Educação no PROEJA: as vozes dos sujeitos envolvidos

A partir da análise de discurso das narrativas coletadas e da análise dos documentos Legais que fundamenta o Proeja, no IFAP/*campus* Santana-AP, apontamos algumas considerações da pesquisa. É importante ressaltar que as falas transcritas não exporá os(as) entrevistados(as), conforme o termo de consentimento livre e esclarecido, pois, utilizaremos, aleatoriamente, as respectivas letras “A”, “B” e “C” para denominar, anonimamente, o(a) entrevistado(a), sendo docente ou discente.

A pesquisa de campo perpassou por entrevistas semiestruturadas com discentes e docentes do curso Técnico em Logística no IFAP/Campus Santana-AP e entrevistamos três discentes e três docentes, sendo que um desses é o coordenador do curso. Portanto, nomeamos os sujeitos em: Estudante “A”, Estudante “B” e Estudante “C”; Docente “A”, Docente “B” e Docente “C”. Tais amostragem foi determinado pela disponibilidade dos sujeitos.

QUADRO 2 – OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS

ESTUDANTE	IDADE	TEMPO FORA DA ESCOLA
ESTUDANTE A	29	7
ESTUDANTE B	60	25
ESTUDANTE C	32	13

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos entrevistados possuem histórias de vidas e tempos diferentes, sendo dois adultos e um idoso e com tempos de afastamentos da escola significativos, com destaque para o estudante B que esteve longe da escola por 25 anos. Ao questionarmos as motivações para o retorno à escola predominou a busca por uma profissão e a tentativa de conseguir emprego.

O estudante “A”, quando perguntado o que motivou a procurar um curso profissional integrado a Educação de Jovens e Adultos, este argumentou que: *“o que me motivou é que as empresas, hoje em dia, só empregam se tiver o ensino médio completo e se tiver um curso técnico, que ajuda a conseguir um emprego”*. Nesse trecho evidencia a perspectiva da escola interessada, pois, quando o estudante revela que o conhecimento que ele busca é para satisfazer uma necessidade que dê condições de adquirir dinheiro para sobreviver no mundo capitalista, tal conhecimento se reduz numa perspectiva enciclopédica. Tal contexto se assemelha com a resposta do estudante “C”:

Na verdade foi a falta do mercado de trabalho mesmo. A gente tá vendo ai o nosso país é desemprego, assustado todinho... Pelo fato de eu não ter uma profissão; porque assim eu faço diversas coisas. E a pessoa chaga numa empresa e perguntam: o que você faz? –Ah, eu faço de tudo, ou seja, você não faz nada, por não ter uma profissão, “certa” né. Eu procurei fazer um curso numa área pela qual eu já havia me formado, eu gosto da área de logística, também eu me identifiquei com a área pra ter essa profissão como técnico em logística.

Já para a estudante “B”, a resposta à pergunta foi *“o que motivou foi o meu sonho”*. É uma resposta que explicita a negação do direito a educação, mas também, é uma resposta que, talvez, não se articula com a necessidade de um trabalho alienado, mas a satisfação de realizar um curso e ter uma profissão devidamente certificada.

Quanto aos docentes, dos entrevistados apenas um possui curso de licenciatura, os demais estão vinculados à formação técnica, possuindo graduação em engenharia de produção. O quadro 4 apresenta o perfil dos docentes.

QUADRO 3 – OS DOCENTES ENTREVISTADOS

DOCENTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA
DOCENTE A	Engenheiro de Produção e Especialista em Gestão em Operações em Logística	2 ANOS
DOCENTE B	Licenciatura em Química. Especialista em Educação a Distância. Especialista em Ensino de Biologia. Coordenador do Curso em logística.	NÃO RESPONDEU

DOCENTE C	Engenharia de produção. Especialista em Engenharia de Segurança no Trabalho	NÃO RESPONDEU
-----------	---	---------------

Fonte: Elaboração própria.

Ao perguntados sobre as experiências no Proeja, os docentes foram enfáticos, com exceção do docente “C”, em caracterizar o Proeja como uma modalidade inferior a educação regular de ensino, conforme mostra as falas abaixo, grifos nosso:

[...] com essa turma que eu tô ministrando agora, que também é de logística, o nível realmente é muito menor, então realmente tive que adequar as minhas aulas, ainda mais que envolve um pouco de matemática [...], gestão de estoque; então eles têm muitas dificuldades, então tem que adequar bastante mesmo. (Docente A).

Então, a grande parte dos professores, eu me incluo nessa, a gente tenta fazer algo mais prático, leva para o laboratório; algo que se aproxime da realidade e do que eles trazem do dia a dia deles. [...] **os estudantes** têm uma dificuldade enorme de acompanhar os conteúdos básicos. (Docente B).

E foi uma experiência bem diferente do subsequente do integrado. Porque eles tinham uma experiência muito grande de vida e eles conseguiam passar melhor, mas pelo fato de ficar só nove, só dez eles eram pessoas que realmente queriam está ali, tinham uma força de vontade muito grande pra tá ali. (Docente C).

O docente “C” abrange a concepção humanizadora, embora o docente, em seu discurso, concentra-se a concepção do trabalho alienado “mas visando uma possibilidade de arrumar emprego”, no sentido de reconhecer a negação do direito à educação e considerar as especificidades dos sujeitos que se encontram nessa modalidade.

A análise das falas dos sujeitos referente às indagações feitas no momento da entrevista, neste espaço geográfico³, está relacionada ao ingresso no mercado de trabalho, a realização pessoal e a possibilidade de competir por uma vaga de emprego via concurso público. O próprio Documento base (2007) sugere que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si sós, geram desenvolvimento da nação, *trabalho e renda*. Integra-se a

³ No Livro “A Natureza do Espaço”, por Milton Santos, o espaço geográfico se refere ao conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações. Tal perspectiva permite ultrapassar as ambiguidades e tautologias no pensamento comum sobre determinado objeto. Para Santos (2008), o espaço é o fenômeno histórico a geografizar e, nesse sentido, o espaço geográfico é percebido pela questão dos recortes espaciais, a exemplo o lugar e o território. Na nossa pesquisa de campo o recorte espacial lugar remete as questões específicas dos sujeitos que vivenciam no Proeja, permitindo demonstrar o interior do objeto que é escondido pela aparência. E a partir da técnica, esta entendida como conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o ser humano produz sua vida e cria o espaço, que se começa a compreender um determinado objeto, quando indagamos o trabalho que este pode fornecer aos sujeitos.

educação profissional com a educação básica, mas, numa perspectiva dual. Essa perspectiva de integração interessada esteve impregnada nas falas tanto de docentes quando estudantes.

Nesse sentido, apontamos que o Proeja, a partir do curso Técnico em Logística perpassa num sentido dúbio, resignificada pelos sujeitos. Nas falas observamos uma concepção de educação interessada, condição essa que propicia no processo de desumanização do sujeito a partir de uma educação frágil, esvaziada, sem sentido, para se manter a ideia ao ingresso no mercado de trabalho ou encobrir o fato de que todos tem o direito à educação independentemente da idade ou de sua história de vida, ou seja, uma produção de homem massa é reforçada no processo educativo e uma concepção humana alicerçada por uma vontade que ultrapassa as barreiras das dificuldades. É o que observamos quando foi perguntado aos discentes o que esperavam do Proeja na sua formação:

Eu espero sair daqui com aprendizagem né, conhecimento e **sair preparado para o mercado de trabalho.** (Estudante A)

Eu espero ganhar conhecimento, até porque eu já tava fora há muito tempo. Então assim, muita coisa pra mim aqui é novo. É muita matéria, pra mim, nova que eu nunca tinha visto. Tá sendo ótimo né, pra mim foi muito vantajoso, deu, assim, uma esperança, apesar de que eu já tenho sessenta anos e eu escuto muito das pessoas dizer: - Eu não sei o que tu faz estudando, B, com sessenta anos? Eu escuto muito isso. **Eu sei que pela minha idade já não há mais mercado de trabalho pra mim, por causa que hoje é para os novos né, eles querem carinhas novas, eu sei disso. Eu tenho consciência disso.** Então o que eu respondo: eu quero realizar um sonho que desde criança foi roubado, de ter um diploma. Eu queria muito ser uma professora, desde pequena eu queria muito ser uma professora e não conseguir na minha juventude por conta de todos esses problemas que eu já tive. (Estudante B)

O Proeja ele... Eu poderia muito bem ter tirado, concluído meu ensino médio de outra forma, existem muitos métodos, meios da pessoa fazer uma prova, só que a gente deixa de ver muitos conteúdos, entendeu? Isso é muito crucial no momento de uma prova, de um concurso público. Eu já presenciei isso, eu já prestei alguns concursos públicos e que na hora fiquei perdido, nunca vi o que é dizima periódica, eu não sei o que é isso, entendeu? Então através do ensino que tenho aqui eu já vi muitas coisas que eu deixei de ver porque o telecurso 2000 é uma versão do ensino fundamental bem diminuída né, como posso dizer, ela é uma versão mais simplificada do fundamental. Eu deixei de ver bastante coisa também lá, entendeu? Pra eu simplesmente fazer uma prova, pra fazer ensino médio, eu também ia sentir essa dificuldade e já sentir dificuldades por aí. E isso (Proeja) tá me dando uma boa oportunidade de cursar um vestibular, um concurso público. (Estudante C).

Nos relatos acima observa-se que há diversos elementos/motivações que compõe a perspectiva de ter um diploma para melhorar a condição material da vida. Não são apenas palavras vazias, mas sim o reflexo de histórias de exclusão social, que acompanham

principalmente os estudantes da educação de jovens e adultos. Evidenciamos relatos que destacam a inculcação hegemônica de necessidade de formação para o mercado de trabalho, como a falta de consciência para perceber que a educação é permanente e ao longo da vida e se constitui enquanto direito subjetivo e a resistência, a partir da vontade de aprender e superar a negação da educação em suas vidas e as dificuldades que estes, conforme suas condições materiais de existência precárias, desses sujeitos para com essa hegemonia expressão no dia a dia dos discentes, mesmo que inconsciente. Aspectos ligados a dinâmica societal são priorizados em detrimento de uma conscientização de satisfação das necessidades humanas.

Como Fairclough (2008) diz que o uso do discurso propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. E prática social desses sujeitos entrevistados permeiam na mais perversa exclusão. São falas sofridas de sonhos roubados, de educação negada e de condição precária levando a esses sujeitos uma concepção de ser humano alienado. É o que a tal educação escolar propõe, nutrir pensamentos de culpabilidade da sua própria exclusão e condição material precária.

As políticas públicas que são forjadas para esses sujeitos excluídos historicamente, são políticas educacionais que carregam no seu interior mais exclusão, produzem mais alienação do trabalho, produzem falsas esperanças, produzem a mais perversa condição da precariedade de uma vida alienada, onde o sujeito, a si, se culpabiliza pela própria exclusão, como se o sistema econômico, opressor, produzisse “inclusão”.

Ao confrontar com as falas dos docentes, indagamos sobre a relevância do programa na formação dos sujeitos que procuram o programa, os mesmos destacaram as vantagens em concluir o ensino médio e sair com a formação técnica e reforçaram a transferência da responsabilização em conseguir um emprego a vontade e desempenho individual, além de reforçar preconceitos sobre esses estudantes ditos “comuns”, como retratado nos trechos a seguir (grifos nosso):

Eles geralmente não têm essa oportunidade de estudar, então o EJA realmente ele é uma boa oportunidade pra eles né... **Além do que tem um bônus de ter uma formação técnica**, então no mesmo período que eles vão estudar, **se fosse estudar numa outra escola, eles só teriam um ensino médio depois de três anos. E já que não, eles já vão ter essa formação do ensino médio e formação técnica.** Então eles já saem em vantagem em relação a outros que fazem o Proeja, né. Então eles já têm um nível técnico e tem essa vantagem a mais no seu currículo também. Então têm jovens e adultos que eles atuam em empresas que podem terem uma promoção devido ao curso técnico que eles vão conseguir no final do curso. **Então, essa é uma vantagem pra quem já tá trabalhando tem essa possibilidade de uma promoção, vai depender**

muito do desempenho dele como profissional também e da vontade dele, mas ele vai ter essa vantagem em relação a formação técnica. E pra quem não trabalha, antes se ele fizesse somente o ensino médio ele só teria lá no currículo o ensino médio; então ele já tem uma formação técnica, então num processo seletivo ele teria uma vantagem também em relação a outros profissionais. (Docente A).

Bem, como a gente tem que trabalhar com números também. O Proeja começou, eu vou te dar só dois dados aqui, o primeiro que inicio em dois mil e dezesseis ponto dois, que foi no meio do ano, entraram quarenta alunos. Sabe quantos vão formar agora? Nove. Só esses nove conseguiram passar as etapas sem desistir. **Desses nove, eu sou a favor da qualidade e não da quantidade, eu tiro ali cinco alunos que eu digo que estão preparados pra ser profissional de logística, o resto só alunos comuns, (...)**. Hoje a gente tá no quarto semestre do curso faltando só dois pra acabar, eu só tenho dezoito de quarenta e seis. Então assim, não vou te falar que ele é totalmente improdutivo, **mas a quantidade de pessoas que a gente forma é pequena e uma qualidade bem aquém do que a gente.... Eu digo assim, não vou dizer que eu não recomendaria, eu recomendaria porque desses nove que vão formar, conheço alguns, são muito bons, mas é muito pequena. Se a gente trabalhar com números, o quantitativo de profissionais que eu vou jogar pro mercado é muito pequena.** Assim, mas pelo menos, se tu colocar desses do número, apesar de pequeno, a gente pode dizer que é com qualidade. Porque o início do Proeja, meu amigo, ele era pra isso. Ele era pro governo dizer que ele joga profissionais, de uma faixa etária já acima, pro mercado de trabalho. Que eu tô te falando que não acontece, entram quarenta mas não formam nem a metade. (Docente B).

Acho que é muito importante. Porque não apenas, estudante, vai se formar p/ o ensino médio, vamos dizer assim, **ele vai ter uma oportunidade de começar a ter uma carreira profissional. Então isso faz uma diferença muito grande, principalmente p/ as pessoas que são mais velhas.** Por exemplo, pros alunos do integrado não tenham uma importância tão grande de ser um técnico em logística, mas p/ uma pessoa que já viu, já passou, já teve a oportunidade e acabou deixando passar p/ eles é muito importante. Até mesmo que têm uns deles que não são tão mais velhos, né. Ainda são novos, mas talvez já deixou passar uma oportunidade e aí nesse momento ele agarra com mais forças, né. Imagine você está parado dez anos e aí você vai estudar e é uma dificuldade, é,, Mas pela oportunidade que em três anos você vai ser um profissional. Acho que uma pessoa mais nova não dar tanto valor, porque ela acha que pode ter outra oportunidade. Para as pessoas com mais experiências, elas pensam que “essa é minha única oportunidade” e eu tenho que agarrar porque sei que já deixei passar outras. (Docente C).

Nas transcrições acima é visto vários elementos importantes que denotam uma realidade caracterizada, essencialmente, pela a condição de sujeitos excluídos. Primeiro elemento a destacar é na fala do docente “B”: [...] sabe quantos vão formar agora? Nove. Essa frase anuncia a ideia da evasão escolar. É alarmante o índice de evasão que se concentra na educação integrada. Ressalta-se que não é o foco da nossa pesquisa, mas trazendo uma reflexão a respeito desse fenômeno “evasão”, aponta-se para um problema histórico e que demonstra que, tal

política educacional, Proeja, ainda não se materializa, conforme a proposta de um currículo integrado para reparar, equalizar e reduzir as desigualdades entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito.

Ainda na fala do docente “B”, um outro elemento carregado de significados, “Ele era pro governo dizer que ele joga profissionais, de uma faixa etária já acima, pro mercado de trabalho”, denota a plena contradição entre a proposta do Documento Base do Proeja com a realidade do ambiente escolar.

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (DOCUMENTO BASE/PROEJA, 2007)

Se por um lado, a ideia expressa no Documento Base, se propõe uma integração numa perspectiva humana, saber-fazer, na realidade material do Proeja perpassa a ideia de uma formação dual simplória que, essencialmente, demonstra a preocupação estatística por parte dos governos. Nas três falas percebe-se uma preocupação, única, com o acesso ao emprego, deixando de lado aquilo que o documento expressa, integração epistemológica. A isso atribuímos uma falta de compreensão das relações capitalistas na sua essência; nesse sentido, há uma reprodução e produção de mais desigualdades na não superação da dualidade entre educação básica e profissional.

Nas falas que coletamos relativas a essa questão da perspectiva do Proeja na vida desses estudantes que frequentam esse espaço, no geral, há a responsabilização do próprio estudante pelo seu fracasso escolar, como demonstra na fala do docente “C”, “[...] já teve a oportunidade e acabou deixando passar [...]”. É uma ideia opressora e que têm sentidos que camuflam as desigualdades sociais, como se todas as pessoas, trabalhadores(as), tivessem as mesmas condições iguais, sem considerar as especificidades de cada grupo étnico, do acesso ao direito à educação.

Os sujeitos que congregam no Proeja são pessoas que têm condições materiais extremamente precárias, considerando as questões psicossociais. E são pessoas que sempre conviveram, lado a lado, com a exclusão em todos os sentidos. Seja àquelas que não puderam estudar no tempo regular porque precisavam trabalhar para sobreviver, ou, àquelas que, numa perspectiva de família patriarcal, foram obrigadas a aceitarem as imposições de comportamentos machistas, de mulher não poder estudar ou trabalhar e etc. Nas falas dos discentes em resposta a questão da sua trajetória escolar e da vida escolar:

Eu sempre tive um relacionamento com os estudos. Porém em dois mil e dois perdi minha mãe e foi quando fiquei num estado de depressão (apresentei um estado depressão) e fui parando de ir pra escola, deixando de frequentar, perdendo atividade... O que me levou a desistir depois porque já não conseguia mais acompanhar, né, as aulas que os professores estavam passando pros alunos e eu chegava lá e ficava perdido e eu optei por desistir dos estudos. Fui morar no Oiapoque com minha irmã e ai eu passei pra noite, não me adaptei a noite, sempre estudei de dia, pelo fato de estudar a noite não consegui me adaptar de noite, no máximo até o intervalo e tinha sono, não sentia mais é... Trabalhava de dia também e estudava a noite e não conseguir terminar de novo e aí eu parei um tempo, quando conheci o Programa Telecurso 2000 pelo Sesi Senai e fiz meu ensino fundamental por lá, pelo telecurso 2000. E agora voltei a dar continuidade nos meus estudos né, por causa que sempre tive dificuldades em relação a trabalho, entrei por questões de ensino e eu tô fazendo aqui no Ifap Técnico em Logística integrado ao Proeja. (Estudante C).

Bem.... Na época comecei com sete anos, não tinha esse negócio de jardim essas coisas né. Então eu fui da primeira série até a quinta série, sem repetir e na quinta série, assim, meu pai morreu e minha mãe, acho que ela ficou desorientada e ela tirou todos nós da escola, era três irmãos e tirou todos os três e ficamos sem estudar num longo período, muito tempo sem estudar. Eu já voltei a estudar já quando eu já tinha dezoito anos, foi quando eu comecei a batalhar de novo pra ver se eu voltava. Mas ai já tinha o trabalho e ai me empatava de eu continuar, eu continuava e parava. E ai depois veio o casamento e ai eu já estava com vinte e um anos e ai eu voltei depois pra escola e ai parei de novo por causa que nasceu o primeiro filho e ai eu depois eu parei mesmo. E eu comecei agora em dois mil e dezoito. E ai eu me matriculei em outro colégio e ai soube que ia ter aqui vagas disponíveis e ai foi quando eu vir pra cá, conseguir e eu tô aqui! (Estudante B).

Estudei no município de Breves, estado do Pará, até dois mil e cinco. De lá me mudei pra Santana e ai eu fiquei parado esses sete anos. E ai eu comecei em dois mil e quinze, na Escola Estadual Cecilia Pinto, terminei o ensino fundamental. Ai quando foi em dois mil e dezoito, apareceu essa oportunidade e eu entrei no Proeja em dois mil e dezoito ponto um. (Estudante C).

No trecho “O que me levou a desistir depois porque já não conseguia mais acompanhar, né, as aulas que os professores estavam passando pros alunos e eu chegava lá e ficava perdido e eu optei por desistir dos estudos”, no que se refere ao discente “A”, demonstra a negação do direito a educação pela uma questão psicossocial em que o sujeito se encontrava, ou seja, implica dizer da falta de condições que o Estado não garantiu para com que este pudesse continuar na escola. Já na fala, discente “B”, “[...] era três irmãos e tirou todos os três e ficamos sem estudar num longo período, muito tempo sem estudar [...]” mostra a precária condição material que levou a mãe retirar os filhos da escola, onde era preciso trabalhar para uma vida precária manter.

Nas transcrições refere a trajetória de vida dos estudantes que permeia uma questão central comum; o sonho de continuar a estudar, o sonho de se sentir incluso, o sonho negado que, para uns a educação é direito, para outros, a educação é meritocracia, isto é, nas falas carrega-se o desejo da obtenção de um “diploma” que sempre esteve longe do alcance dos excluídos, jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, portadores de necessidades especiais, dentre outros. É o que revela o relato de um discente:

[...] eu escuto muito das pessoas dizer: --Eu não sei o que tu faz estudando, Estudante B, com sessenta anos? Eu escuto muito isso. Eu sei que pela minha idade já não há mais mercado de trabalho pra mim, por causa que hoje é p/ os novos né, eles querem carinhas novas, eu sei disso. Eu tenho consciência disso. Então o que eu respondo, eu quero realizar um sonho que desde criança foi roubado de ter um diploma (Estudante B).

No trecho acima é notório o quanto a exclusão é perversa em múltiplos sentidos. No caso específico, o sujeito com sessenta anos de vida e ainda sente as mesmas exclusões que fora negado no passado. Um passado, explicitamente, marcado por uma sociedade patriarcal e conservadora, não difere dos tempos atuais com outras roupagens, onde, as escolhas da mulher eram alienadas de si. Também, um Estado ausente para com a garantia do direito a Educação aos brasileiros. Todas essas características evidenciam uma exclusão perversa e quando focalizada no contexto da mulher, essa exclusão têm mais significados perversos. Para Gramsci, o Estado deve assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos alunos (GRAMSCI, 2011, p. 215). Ainda na citação acima, no contexto atual, ainda sofre com tal exclusão evidenciada por uma cobrança de comportamento, vezes inconsciente, pela sociedade como todo. A sociedade está tão encarcerada nas ideologias dominantes, que nós mesmos crucificamos o outro quando este foge dos comportamentos estabelecidos na sociedade, ou seja, nós mesmos nos culpabilizamos e nos punimos pelos nossos fracassos. Pois não percebemos as determinantes que impõe essa condição material de exclusão.

Uma questão importante que o Documento Base do Proeja aborda é o reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade. Isso quer dizer, na nossa interpretação, que é preciso não somente produzir políticas públicas para reduzir a grande desigualdade social no Brasil, mas também, reconhecer as especificidades que cada grupo se expressa conforma o seu espaço geográfico. As políticas educacionais por si só, evidência uma educação integrada, básica e profissional, sustentada por uma ideia vazia na obtenção de um diploma para “melhorar de vida”, deixando de lado as especificidades dos sujeitos, como se estes já não fossem excluídos de seus direitos constitucionais. Uma formação básica e profissional simultaneamente, deve

materializar uma formação epistemológica integral de formação humana. Nesse sentido, mais próximo fica de reparar um direito que sempre foi negado, caso contrário, a ideia de exclusão torna-se mais perversa, camuflada pela falsa esperança de melhoria de qualidade de vida.

No que se refere a concepção dos docentes com relação a proposta de ofertar a EJA e um curso técnico para a comunidade local percebe-se uma ambiguidade na compreensão do que seria uma educação integrada.

Acho que é uma proposta muito boa, principalmente porque o adulto em si que não terminou o ensino médio, ele tem uma necessidade muito grande profissional, ele quer terminar o ensino médio, mas visando uma possibilidade de arrumar emprego, então **trabalhar os dois juntos o ensino e o ensino técnico oportuniza que ele crie uma experiência profissional, uma vantagem de profissional**, diferente se ele fizesse somente o ensino médio, por exemplo. Aí ele ia ter que fazer o ensino médio e depois ia ter que fazer o curso técnico. (Docente C).

O nosso, aqui, como já citei, até recentemente por coincidência, porque o nosso EJA, ele é de três anos, por isso que é Pro-e-já, é EJA junto com o curso técnico, diferente de escolas estaduais né, por isso que tem esse Proeja, eles terminam o médio e o técnico é de três anos. Então, um dos fatores da evasão é o tempo. Então **a partir da nova turma que vai entrar em 2020 vai ser só dois anos. A gente tentou enxugar, um pouco, as disciplinas técnicas, deixaram mais prática, fazendo com que eles não percam também a carga horária porque se não o MEC não consegue reconhecer o curso que tem que ter uma carga horária mínima.** Mas assim, respondendo à pergunta, eu acho que tem que ter essa adequação até porquê da forma que tá, acho muito improdutivo pra absorver a realidade local, aos alunos que moram no entorno. (...). Primeiramente, com o tempo; enxugar as ementas, deixar mais prática possível. **E eu tenho certeza que nesses moldes, absorveriam um quantitativo de alunos bem maior do que hoje, e aí, a evasão diminuiria consideravelmente. (Relação entre prática e teoria), isso acontece acho, não generalizar, em todos os níveis né, mas principalmente com eles, eles conseguem enxergar o fenômeno mais na prática.** Um cara que tá muito tempo sem estudar ele consegue enxergar o fenômeno [aluno do proeja], necessariamente na prática, se tô falando pra ele se uma reação química ocorre e que o produto é formado, eu tenho que mostrar pra ele, se eu não mostrar ele nem se interessa, entendeu. Hoje no mundo que a gente vive, onde a informação tá no estalo... Cara, hoje com a ferramenta que o cara tem, se ele não lançar mão dessa ferramenta já fica mais... Eu como docente, eu não vejo, no Proeja, uma outra forma se tu não utilizar tudo o que tu puder, vídeos, laboratórios; aqui no IFAP a gente tem uma infraestrutura que a maioria dos professores conseguem usar: laboratório de biologia, de química, de informática, três completo, com internet, com computador; então, eles têm essas ferramentas que os professores sempre usam pra, sabe, fazer pelo menos eles se sentirem dentro da instituição, porque, aquelas aulas pré-fabricadas que são colocadas de manhã, não se aplicam pra eles. (Docente B)

Eu acho interessante. Porque geralmente esses alunos que são do Proeja eles ou trabalham já, né, ou passaram muito tempo sem estudar. Então acho que é aproveitar, já que eles estão fazendo o ensino médio e incluir uma formação técnica eu acho que realmente é otimizar o tempo deles que eles têm disponível. Então, eu acho que realmente **é uma ótima oportunidade,**

realmente têm alunos que vão atuar na área, que realmente absorveram conteúdo de forma completa e estão realmente capacitados para o mercado. Então, acho que realmente você estudar o ensino médio pra depois fazer mais de dois anos pelo menos um curso técnico ou mais quatro anos de uma graduação, pelo menos, levaria muito mais tempo. Então, **já que eles têm essa dificuldade de ter tempo, o Eja, realmente, otimiza.** (Docente A).

Nos trechos grifados a ideia de suplência, de minimizar conteúdos para o atendimento das demandas de mercado. Essas ideias historicamente estiveram presentes na EJA e não mudaram com a inclusão da formação técnica. Essa ideia reforça que para além de potencializar o tempo há subjacente a noção de incapacidade de aprender e estimular a construir conhecimentos novos.

A concepção de ser humano no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) talvez esteja atrelada aos elementos que compõem a questão da integração existente na proposta de educação deste. Aqui defendemos uma educação integral voltada a uma concepção de formação humana que preconiza todas as dimensões da vida, como o trabalho, a ciência e a cultura, no processo formativo. Essa perspectiva agrega tanto a educação geral quanto a profissional (RAMOS, 2010).

Diferentemente da educação integrada que gera mais exclusão e alienação, aqui inferimos a educação integrada preconizada por Marx e Gramsci, formação ontológica e formação unitária. Segundo Nosella (2016), o conceito da escola unitária abrange um complexo de conhecimentos que norteiam a superação de uma educação contemporânea cartesiana. De um lado, a partir das ideias em Gramsci, apresenta-se como se deu a “destruição” da escola tradicional e, ao mesmo tempo, a importância desta, enquanto elemento fundamental, na contribuição da escola unitária, de outro, a escola profissional que alicerça a sociedade burguesa industrial.

Para Gramsci o conhecimento tradicional, no que tange ao pensamento livre, intrinsecamente relacionado com o conhecimento técnico, um conhecimento específico, por exemplo, uma atividade industrial, proporciona uma formação humanizada. Em Marx, segundo as análises de Antunes (2018), uma formação humanizada estar em conformidade com a perspectiva ontológica, ou seja, o trabalho enquanto princípio educativo “cria um objeto humano, cria a natureza humanizada, cria o ser humano que trabalha, cria o outro ser humano e a necessidade desse outro ser humano por parte daquele, e naquele, que produz” (ANTUNES, 2018, p. 57). Destarte, ambas as perspectivas são sinônimas que diz respeito a elucidação da história da humanidade e seu desenvolvimento.

A escola do trabalho que Gramsci aponta, ou seja, uma perspectiva do saber desinteressado rompe com a lógica da dualidade que gera mais exclusão e alienação. Trabalho e educação se tornam sinônimos no sentido do trabalho enquanto princípio educativo. Pois se considera o trabalho industrial como categoria indissociável do trabalho intelectual, numa relação harmoniosa para o desenvolvimento do saber (NOSELLA, 2016).

Antagonicamente, a proposta político-pedagógica do currículo integrado do Proeja, há uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. E abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Na prática não é apreendido a materialidade dessa ideia que permeia na proposta político-pedagógica. É o que denota o trecho da fala do docente “A”, “[...] *o adulto em si que não terminou o ensino médio, ele tem uma necessidade muito grande profissional, ele quer terminar o ensino médio, mas visando uma possibilidade de arrumar emprego [...]*”. Essa fala traz a ideia de, além de outras questões, preocupação para com o acesso ao emprego. Outro trecho que demonstra tal ideia é: “[...] *estão realmente capacitados para o mercado*”, como mostra o relato de um discente:

Eu acho que é um curso muito bom, bastante aproveitado no mercado de trabalho, principalmente aqui no nosso estado que tudo gira em torno da logística, tudo o que nós temos, o que consumimos vêm de fora né, requer bastante logística em relação a isso. E esse curso eu tenho a certeza que vai abrir novos caminhos pra mim. (Estudante C).

Nesse relato acentua-se a perspectiva de uma formação dual, pois no primeiro momento é necessário obter um “diploma de ensino médio” com o objetivo do acesso ao mercado de trabalho. Dessa forma, a educação integrada que o Programa propõe acaba sendo esvaziada na sua materialidade, transformando a formação profissional numa formação elementar, o básico de um lado e o técnico de outro, desconsiderando toda profundidade do debate que a perspectiva da educação integral proporciona na vida dos sujeitos nessa modalidade. Nesse sentido, o único objetivo, na sua essência, é suscitar à esperança de um diploma e de um possível emprego para sua sobrevivência.

Uma questão não menos importante encontrada nas falas é a forma como os docentes entendem a relação entre discentes e docentes. Nas observações do pesquisador durante o

processo de coleta das narrativas foi percebido um aspecto de estranhamento de ambas as partes, ou seja, percebeu-se um sentido de “culpabilização” pelo fracasso no processo de aprendizagem.

Sobre a percepção do docente inferimos que a questão da qualidade, a partir da ideia de quem consegue formar, são àqueles que, a partir do mérito, “mereciam” formar. Aos demais desconsiderou-se determinantes que culminaram no fenômeno da evasão. A exemplo, um estudante que não possui a condição material de se deslocar ao ambiente escolar ou àqueles que sempre chegam atrasados(as) porque trabalham durante o dia para sobreviver e etc. São diversos elementos que pode determinar a evasão escolar. Pela vontade a grande maioria chegaria ao final do curso, se formariam.

[...] O professor deve entender os alunos até porque o Proeja são alunos que estão fora há muito tempo, acho que tem um diferencial na turma do Proeja por esse motivo de serem pessoas que trabalham que não tem tempo e por tá há muito tempo fora da escola [...]. (Estudante B).

No relato acima evidenciamos uma ideia de sensibilização para com os estudantes que já carregam uma trajetória de exclusão, isso reforça a questão de considerar outras determinantes. O docente e o discente são apenas vítimas de um sistema econômico desigual e opressor, portanto, para o capitalismo, mercadorias de troca.

É bom. Eu já tive problemas com alguns professores devido de a gente não entender do que eles queriam passar pra gente [...]. Então acho que tem que haver, assim, um consenso dos professores em explicar melhor pra gente, com mais paciência. Não são todos, mas já teve uns três que a gente não conseguimos entender, não só de um aluno, mas a turma toda que não conseguia entender. (Estudante B).

Em meio as contradições que permeiam o Proeja, evidenciamos uma proposta de educação integrada que por um lado não se materializa uma formação qualitativa, por lado, vimos o quanto o Programa é essencial à esses sujeitos que buscam o sentimento de inclusão. O Proeja além de ofertar a educação básica, este proporciona uma formação profissional que chama atenção mais ainda para àqueles que sempre foram excluídos da rede escolar do ensino regular.

A existência do Proeja repercute a questão da exclusão, ou seja, a existência desse escancara a exclusão de sujeitos que há muito tempo foram esquecidos pelo Estado, o desejo ter o direito a educação que fora sempre negado.

É um paradoxo! Pois ao considerarmos a importância do Proeja na vida dessas pessoas, marcadas pela negação do direito a educação, implicitamente, nos “conformamos” com a própria exclusão desses sujeitos, embora seja uma forma de reparar a negação do direito a educação. Mas essa forma, como vimos nos relatos anteriores, se caracteriza numa formação enciclopédica que o resultado desse processo, em relação ao acesso ao Proeja, se caracteriza somente nas formas quantitativas de dados, favorecendo o cenário brasileiro na participação do acesso ao capital estrangeiro.

Nesse sentido, a concepção de ser humano, a partir dos estudos de Rummert (2007), nos mostra que o Proeja produz aquilo que autora denomina de homem massa. A definição de homem massa trata-se daquele que não possui clara consciência do significado da sua própria ação e não avalia criticamente sua forma de participação no processo histórico. Pois, falar de educação integrada não remete, propriamente dito, à uma superação da dicotomia entre educação profissional com a educação básica.

O Proeja, como dito anteriormente, se demonstra de forma dúbia, de ser um Programa importante para a classe trabalhadora, reparo a negação do direito a educação, e, a partir da matriz curricular do curso técnico em logística, identificamos, e a partir dos relatos, que a formação perpassa pelo interesse de abastecer o mercado de trabalho. Pois, o sonho que cada sujeito têm é negligenciado, as especificidades, pela dada importância ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o discurso de integração pode remeter a uma falsa ideia de uma educação humana. É o que mostra o relato da discente quando perguntada o que acha sobre o curso técnico em logística:

Pra mim foi novo, nem ouvia falar nessa palavra. Então pra mim é tudo novo e pra mim tá sendo muito importante esse conhecimento que eu tô tendo nessa área. Apesar das pessoas acharem que eu não tenho capacidade, mas ainda acho que eu posso conseguir um bom emprego ou eu montar um negócio. (Estudante B).

A fala reforça o preconceito com a EJA e reforça que a ideia de incapacidade do adulto e idoso ainda é um elemento não superado, independente da proposta pedagógica. Esse trecho evidencia a vivacidade da dualidade da educação profissional integrada a educação básica na sua materialidade de uma proposta de trabalho alienado. O duplo sentido entre trabalho alienado e trabalho humanizado quebra o perfil do que poderia ser, segundo Rummert (2007), uma educação integrada a partir da perspectiva da unilateralidade que é uma perspectiva de educação desinteressada, centrada no caráter formativo amplo e geral de formação integral para todos. Nesse sentido, conforme nossa questão norteadora de como a relação educação e trabalho se

articulam com a perspectiva de educação integrada, tal articulação seria a partir da perspectiva do trabalho humanizado sendo uma categoria central na formação humana, onde agrega o princípio de uma formação plena quebrando com a lógica da dualidade.

Uma outra questão não menos importante no discurso dos docentes se refere a matriz curricular do curso técnico em logística.

Quadro 4: Matriz Curricular do Curso Técnico em Logística-Proeja

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - PROEJA																	
PARTES	ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	1º SEM		2º SEM		3º SEM		4º SEM		5º SEM		6º SEM		TOTAL (50min)	HORAS	
			CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS			
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	80	4	60	3	40	2	40	2	40	2			260	217	
		ARTE	60	3												60	50
		INGLÊS			40	2	40	2								80	67
	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA							40	2	40	2				80	67
		MATEMÁTICA	80	4	60	3	40	2	40	2	40	2			260	217	
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA									40	2	40	2		80	67
		GEOGRAFIA									40	2	40	2		80	67
		Filosofia	40	2			40	2								80	67
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Sociologia			40	2			40	2						80	67
		BIOLOGIA	40	2	40	2										80	67
		QUÍMICA					40	2	40	2						80	67
	DIVERSIFICADA	FÍSICA									40	2	40	2		80	67
		METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA			40	2										40	33
		EMPREENDEDORISMO									40	2				40	33
			LÍNGUA ESPANHOLA					40	2							40	33
	TOTAL DE CH DO MÉDIO			300	15	280	14	240	12	200	10	280	14	120	6	1420	1186
	FORMAÇÃO PROFISSIONAL		Introdução a Logística	80	4											80	67
			Informática Básica	40	2											40	33
		Gestão de Transporte			60	3									60	50	
		Fundamentos da Administração			80	4									80	67	
		Noções de Direito Aplicados a Logística					80	4							80	67	
		Noções de Contabilidade e Custos Logísticos					80	4							80	67	
		Logística de Mercado					40	2							40	33	
		Planejamento Estratégico em Logística							80	4					80	67	
		Gestão de Recursos Humanos							60	3					60	50	
		Administração de Materiais							80	4					80	67	
		Inglês Técnico Letícia							80	4					80	67	
		Gestão de Cadeia de Abastecimento									80	4			80	67	
		Planejamento e Controle de Produção									80	4			80	67	
		Logística Reversa											40	2	40	33	
		Logística Internacional											80	4	80	67	
	Tecnologia da Informação Aplicada a Logística											80	4	80	67		
	Gestão da Qualidade											80	4	80	67		
TOTAL DE CH DO TÉCNICO			120	6	140	7	200	10	300	15	160	8	280	14	1200	1003	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA (Componente Curriculares)			420	21	420	21	440	22	500	25	440	22	400	20	2620	2186	
PRÁTICA PROFISSIONAL		ESTÁGIO OBRIGATORIO OU PROJETO EXPERIMENTAL													240	200	
		ATIVIDADE COMPLEMENTAR													60	50	
		TOTAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL													300	250	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO														2920	2436		

Fonte: retirado do Plano de Curso do Curso Técnico em Logística/IFAP Campus Santana

No quadro acima a questão da dualidade é reforçada, pois, evidencia-se que o enfoque, a partir do total da carga horária entre as disciplinas de formação básica com as disciplinas de formação profissional, nos conteúdos da área profissional (totalizando 1500 horas, sendo 1200h com disciplinas e 300h com prática profissional). E a questão da dualidade não se evidencia, unicamente, no documento, mas também se reflete no discurso docente,

A maior dificuldade é trazer a prática pra eles, né. Têm, realmente, disciplinas que são muito teóricas, mas vai também da metodologia do professor, né. Eu sempre busco trazer a prática pros alunos, por mais que não seja a prática lá na empresa, mas trazer uma simulação pra dentro de sala de aula pra que eles consigam absorver melhor, né, dependendo do perfil da turma eles não são tão chegados a assistir aula em slides ou coisa parecidas, trazer coisas mais práticas. (Docente A).

Um outro dado percebido nas narrativas dos estudantes refere-se a percepção que estes têm em relação ao Proeja. Os estudantes evidenciaram a não clareza sobre a exclusão que se

encontravam, no sentido que a existência do Programa foi uma sorte adquirida, não sabendo do papel que o Proeja para com a sociedade de jovens, adultos e idosos trabalhadores, como demonstra a fala da estudante “A”, “*eu vi na televisão passar no jornal que tava tendo vaga aqui no instituto de Santana. Aí eu vim participar do sorteio e aí eu fui sorteado*”.

Outra questão é sobre a percepção dos alunos com relação ao sentimento de estar inseridos no Proeja. Quando se trata do sentimento a essência deste demonstra alegria está usufruindo de um direito que fora negado. É o que evidência as falas,

Sim, gosto. É muito interessante para a aprendizagem. O ensino básico daqui é diferente, mais avançado e o técnico ajuda na formação profissional. (Estudante A).

Com certeza! Eu gosto de tudo que os professores passam, das dinâmicas, bastante dinâmicas as aulas aqui. Já tive problemas no EJA anteriores, por questão mesmo de professores que desmotiva. Certa vez um professor disse: sabe por que chamam de EJA? É uma sigla que quer dizer “esses jamais aprenderão”, dizia isso no colégio que eu estudava. Foi uma das coisas que me deixou pra baixo entendeu? E eu tô aqui, hoje em dia, eu provo pra ele que ele tá errado, que a gente, com certeza, consegue aprender e bastante. Eu me identifico com a prática e teórica (disciplinas), acho importante as duas. Toda teórica você pondo na prática é melhor ainda para seu aprendizado. (Estudante C).

De acordo com o trecho acima, inferimos que a realidade do Proeja é positiva, apesar das variadas contradições e limitações que este carrega. As citações revelam certa proximidade com a escola unitária, preconizada por Gramsci. Pois, esta tem a tarefa de [...] inserir os jovens, *adultos e idosos*, na atividade social (GRAMSCI, 2011, p. 215).

Outro aspecto não menos importantes para compreendermos a concepção de ser humano a partir da percepção desses estudantes se refere a forma que eles entendem essa integração da educação profissional com a educação básica. Quando perguntados sobre se tiveram dificuldades em conciliar os conteúdos do ensino básico com o ensino técnico,

Não tive dificuldades. (Os conteúdos) todos juntos, só que, um dia tem o ensino técnico, no outro o ensino básico do ensino médio. (Estudante A).

Eu tive certa dificuldades por ter muita coisa nova que eu não tinha visto. Então no início eu tive uma certa dificuldade pra pegar... Quase todos (conteúdo) têm haver um com o outro. (Estudante B).

Não. Na verdade, muitas das vezes o que a gente deixa de ver ou assimilar no nosso curso técnico a gente ver na parte do ensino médio e vice-versa, as vezes a gente deixa de entender alguma coisa no ensino médio que o professor do técnico vai explicar de uma outra forma diferente do professor que a gente vai

compreendendo. Dar de conciliar (o técnico e ensino médio), todos (docentes) fazem isso com a gente. (Estudante C).

As narrativas acima nos revelam que a percepção que os estudantes têm sobre a integração da educação profissional com a educação básica evidencia que a vontade de ter o direito a educação, que fora negada, é maior do que as dificuldades, sejam naturais ou sociais. Nesse ponto podemos perceber que é possível construir uma escola unitária, preconizada por Gramsci, a partir da classe trabalhadora que vêm se revoltando com a exclusão imposta pela classe dominante.

Elucidamos que tal integração expressa nos documentos e reproduzida pelos docentes não reflete a superação da dualidade entre educação profissional e educação básica. A educação integrada materializada nas políticas educacionais recentes, no contexto do Proeja se caracteriza pela sua dualidade fundamentada pelo trabalho alienado.

Na perspectiva do trabalho alienado permeia-se uma formação cujo objetivo é produzir seres humanos dóceis, flexíveis e qualificados para se adaptarem as mudanças no mercado de trabalho, mediante a integração de conteúdos para a formação profissional. Ao passo que o reparo ao direito da educação que fora negada, também, acompanha-se a precariedade de uma formação positivista⁴ que gera apenas a sensação de inclusão que no final do processo foi apenas um processo de alfabetização elementar.

Neste capítulo inferimos as questões específicas do Proeja, conforme nossa problemática, a partir do contexto do IFAP no curso Técnico em Logística. Trouxemos breves discussões sobre alguns elementos necessário para o desenvolvimento deste. Também, o trabalho de campo foi de fundamental importância para traçarmos uma análise das questões legal, da literatura e das especificidades concretas a partir da narrativas coletadas. Nesse sentido, inferimos que o Proeja é importante para tais sujeitos esquecido pelo estado, mas também não esqueçamos de evidenciar as contradições deste Programa. Aproxima-se da perspectiva que defendemos, escola unitária, pela própria proposta de integrar a formar em conhecimento básico e profissional. No entanto, a concepção que este Programa desenvolve não tem proximidade com a concepção de formação humanista.

⁴ No livro “Ideologias e Ciência Social”, ano de 1993, escrito por Michael Lowy, apresenta-se a proposição de Max Weber a respeito do positivismo. O autor pontua uma das questões que norteia tal pensamento. E a hipótese fundamental é de que a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol: pode-se até procurar criar uma situação que bloqueie a lei da gravidade, mas isso se faz partindo de que essa lei é totalmente objetiva, independente da vontade e da ação humana. Portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante á da natureza, uma espécie de harmonia natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos trouxe a reflexão acerca da concepção de ser humano no âmbito da integração da educação profissional com a educação básica. Para isso os estudos permearam-se nas respectivas categorias, trabalho e educação. Sendo que, consideramos o trabalho como princípio educativo, ou seja, através do trabalho o ser humano se humaniza produzindo a vida humana a partir das necessidades naturais e sociais. A relação entre natureza e ser humano se dar num contexto metabólico, ressaltando que o homem jamais dominará a natureza, pois este é parte da natureza, e a forma que este transforma-a abrange a compreensão de algumas leis naturais para a satisfação das necessidades humanas.

A partir das entrevistas realizadas identificou-se perspectivas acerca do Proeja. De um lado, o Programa estabelece a formação dos sujeitos fundamentado na perspectiva do trabalho alienado. De outro, aproxima-se a integração de formação geral e profissional voltados às pessoas excluídas, assegurando as especificidades, do ensino regular e, portanto, estabelecendo um sentimento de inclusão para com estes sujeitos. Também percebemos que a realidade concreta do Proeja agrega aspectos que mais se aproximam da ideologia dominante, como, um contexto conturbado onde os sujeitos se percebem enquanto culpados pelo próprio fracasso. Nesse sentido, percebe-se a ideia competição entre si, fundamentada por uma perspectiva de formação mecânica que desconsidera a historicidade dos seres humanos. Pois, não se percebem como vítimas de um sistema econômico desigual e opressor, mas sim, se consideram sujeitos que cujo fracasso advém de si mesmos. Destarte, não é produzido o pensamento crítico que a escola unitária, de Gramsci, estabelece.

Compreendeu-se a questão da dualidade da educação integral *versus* educação integrada. Tal análise permeou no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), uma investigação no curso técnico em Logística no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Campus/Santana, dessa forma, detectou-se que o conceito de integração existente na proposta de educação desse Programa se desenvolve na perspectiva que Gramsci denunciava, escola interessada; pois, para este, essa perspectiva interesseira abrange a difusão de escolas profissionais especializadas para contemplar uma massa de sujeitos, que estão numa condição de exclusão, numa perspectiva de formação a partir da prerrogativa do trabalho alienado, ou seja, difunde-se sempre mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (NOSELLA, 2016).

Na nossa concepção tal perspectiva é nefasta para o desenvolvimento humano, pois, a história da humanidade fundamenta-se no trabalho enquanto princípio educativo. A integração deveria expressar uma concepção de formação humana que preconiza todas as dimensões da vida, como o trabalho, a ciência e a cultura, no processo formativo (RAMOS, 2010).

A história da humanidade essencialmente remete na relação intrínseca entre homem e natureza. O reconhecimento de que o homem é imediatamente ser natural e mediadamente ser social reflete na concordância de que o homem está numa relação metabólica com a natureza. O ser humano se caracteriza pelas necessidades e limitações físicas que precisam serem satisfeitas, necessidades estas que são complexas comparada com as necessidades previsíveis dos outros animais. A satisfação humana abrange para além da conservação da vida, se alimentar, se abrigar, se vestir; abrange em transformar a natureza para, também, satisfazer as necessidades da psique. Portanto, a relação metabólica entre natureza e homem se dar a partir do trabalho, ou seja, dessa relação intrínseca com o meio natural é num processo de transformação através do trabalho, pela busca, sem-fim, à satisfação das necessidades humanas. E todo esse processo de produção da vida se dar pela educação que é compartilha em geração em geração para o legado do desenvolvimento da vida humana. Destarte, o trabalho enquanto princípio formativo justifica-se por essa necessidade, essencialmente, humana.

Esse apontamento abstraído do Proeja a partir do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAP), campus/Santana, do curso técnico em Logística, provém da análise de discurso a partir das entrevistas realizadas com discentes e docentes.

Os discentes, mesmo com toda a euforia, destes, estarem de volta à escola, a realidade e particularidade que cada um têm, apresentou olhares, ainda, exclusivos; olhares esperançosos a partir da formação profissional, mas cada um sabia que daquela esperança, de melhorar de vida, de ter uma qualidade vida, era aparente. A realidade concreta que cada um sente dentro si apresenta, a partir das narrativas e expressões, uma esperança aparente.

Portanto, há difusão da responsabilização do fracasso desses sujeitos a partir da ideologia dominante. No caso estudado, a integrada da educação profissional com a educação básica persiste na dualidade desta perspectiva de integração propagada de forma eloquente pelos governos que governam para a elite brasileira.

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAP), campus/Santana apresenta uma estrutura educacional formidável, comparado com muitas escolas públicas que estão em movimento de precarização ininterrupto, laboratórios e salas de aulas estruturadas com instrumentos tecnológicos que possibilitam a construção do conhecimento científico.

Mas nada está dominado. A vida é dialética. O movimento da vida é construída por quem luta. E no Proeja, mesmo este ter um formato interessado a burguesia, no chão da escola há resistência. A luta é eterna. Nas entrevistas, mesmo observando os olhares cansados de uma rotina desumana, imposto por uma ordem que oprime, e uma esperança forjada pela aparência, a presença de cada um daqueles que resistem estrem ali sonhando, lutando, percebo que é possível materializar sonhos; conjuntos de sonhos que traduz na busca de uma sociedade mais justa e humana.

Como dizia Freire (2013) ao se referir a luta pela humanização, a luta pelo trabalho livre, pela desalienação, ou seja, a luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. Portanto, só a luta liberta a todas e todos da opressão.

Portanto, a presente pesquisa nos revela, enquanto contribuição para o debate da integração da educação profissional e educação básica, a partir da problemática “concepção de ser humano que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) desenvolve no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), a partir do curso técnico em logística no campus de Santana-AP”, que a concepção de ser humano inferida nesse trabalho, a partir do curso Técnico em Logística, está articulada tanto na perspectiva de escola interessada, como na perspectiva de escola desinteressada.

Os esforços empreendidos para a realização dessa pesquisa não tiveram a intenção de esgotar o debate, mas primordialmente apresentar elementos analítico-reflexivos acerca do caso do Instituto Federal do Amapá, especificamente o *Câmpus* Santana. Logo, muitas indagações e problematizações ainda carecem ser investigadas e que não se constituíram foco dessa investigação.

Para novas pesquisas cabe ainda ampliar a discussão sobre a atuação docente no Proeja, considerando que o curso é composto por professores que compõem a formação geral e técnica e por ter finalidades diferentes, suas percepções sobre a educação também são diferenciados. Também não foi possível nesse trabalho aprofundar a discussão acerca da organização pedagógica e outros aspectos relacionados ao gerenciamento do curso, bem como analisar mais aprofundadamente a proposta curricular e de currículo integrado, entre outros assuntos que circundam o Proeja no *Câmpus* Santana.

Apesar dos limites e, conseqüente inacabamento dessa investigação, espera-se que as reflexões aqui suscitadas contribuam para melhor compreensão acerca da realidade local do

Proeja no Amapá, enquanto programa que implica na vida de sujeitos excluídos do processo educativo que buscam desde realizar seus sonhos e se constituir enquanto ser humano, até mesmo na busca por uma possibilidade de garantir emprego e com isso melhores condições de vida. Ambas as possibilidades impactam na reconstrução desses sujeitos que procuram por mais formação, para além da construída ao longo de suas histórias que não necessariamente se construíram nos moldes formais.

Destarte, aqui concluímos que a realidade do Proeja é dinâmica, que vem se construindo conforme o compromisso e envolvimento dos sujeitos que se encontram nessa realidade e, também, do envolvimento da sociedade como todo. Defendemos que essa construção deve ser fundamentada e forjada pela perspectiva da escola criadora sobre a base do que Gramsci (2011) chamaria de “coletivização”, a partir do esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o docente exerce apenas uma função de guia amigável.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **InformANDES**. Informativo nº 88. Brasília (DF), novembro de 2018.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ARAÚJO, Ádria Maria Neves Monteiro de. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a (im) possibilidade da formação integral do trabalhador**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. **Avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE: concepção e prática na percepção do docente**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2010.

BARRETO, Rosângela Cardoso Silva. **A matemática na constituição de um currículo integrado: possibilidades e desafios para o ensino médio e a educação profissional de jovens e adultos**. (Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. – Barreto, 2013.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996. Jan/Fev/Mar/Abr n. 4, 1997.

BRANCO, Rosane Fátima da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: uma leitura das políticas educacionais no Brasil**. Visão Global, Joaçaba Especial, p. 101-116, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei Nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

_____. MEC. Inep. **Sinopses estatísticas de 2015 a 2017**. Brasília (DF). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007.

BRITO, Marília Pantoja. **O Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Amapá: perfis e expectativas de estudantes.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) / UNIFAP, 2019.

BRONZATE, Sandra Torquato. **O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. –São Paulo, 2014.

CANHAMAQUE, Helton Andrade. **O curso Técnico em Alimentos do PROEJA: um exemplo das contradições entre educação e emprego.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

CASTRO, Eunice. **Currículo Integrado do PROEJA: concepção e implementação no IFMA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação.** Dissertação (mestrado). UFPR/EDUCAÇÃO, 2010.

CORSO, Angela Maria. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no proeja: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2009.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Educação de Jovens e Adultos na Agenda do Capital: uma análise sobre os documentos oficiais da UNESCO e do Banco Mundial.** DIAS, Alder de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes (Organizadores). **Pensamento Freiriano e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia.** -1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da Política de Integração: Educação Profissional e Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. – Florianópolis, SC, 2015

DIAS, Alder de Sousa. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da transformação material. In: BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; DIAS, Alder de Sousa (Orgs.). **Educação e Diversidade na Amazônia: práticas, reflexões e pesquisas**. Curitiba-PR: CRV, 2017.

_____; GUIMARÃES, André Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos na Amazônia: reflexões e indicativos metodológicos freirianos**. DIAS, Alder de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes (Organizadores). Pensamento Freiriano e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia. -1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

GRAMSCI, Antonio. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935 / Carlos Nelson Coutinho, organizador. –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DRAGO, Crislaine; RAMOS, R. L. da Silva. Os alunos do PROEJA no IFAP – Campus Macapá: perfil dos estudantes do curso técnico em alimentos. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional, Natal-RN. – Campus Natal Central – IFRN, 2017.

FAIRCLOUG, Norman. **Discurso e mudança social** / Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – São Paulo: Cortez, 1989.

FURLAN, Fernanda Mendes. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos: uma análise sobre o proeja no instituto federal farroupilha**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Curso do Curso Técnico em Logística, na modalidade PROEJA do Câmpus Santana**. Macapá-AP, 2017.

KING, Desmond S. **O Estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas**. Tradução: Artur R. B. Parente. Vol. 16, nº 6, nov. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. – 10. Ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Mário; PEREIRA, Marcos Paulo Torres. **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**. – Macapá: UNIFAP, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **Ofício Circular nº 40** GAB/SETEC/MEC. Brasília, 2009.

Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – **Documento Base**. Brasília, agosto de 2007.

NETO, João Colares da Mota; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Contribuições da educação popular à pedagogia social**: por uma educação emancipatória na Amazônia. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2017. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/pdf>

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. – 5. ed. ampl. – São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos no séc. XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: **Arquivos do Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia**. Belém-PA: UEPA, 2011. Disponível em: http://www.memoriaejaamazonia.net/index.php?option=com_istore&c=arquivo.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral** *Desafios da escola de tempo completo e formação integral*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudine; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

PACHECO, HASLA DE PAULA. A EXPERIÊNCIA DO “PROEJA” EM CONTAGEM: INTERSEÇÃO ENTRE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Dissertação (mestrado). UFMG/FAE, 2010.

PEREIRA, Ruth Malafaia. As representações dos professores sobre o proeja: desafios para formação integrada. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal

de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

PEÑA, Milcíades. **O que é o marxismo?** Notas de iniciação marxista. São Paulo: Sundermann, 2015.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; MARTINS, Fernando José. A Política de Educação Profissional no Plano Nacional de Educação. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidade do curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 10, n. 1, p. 35-55, jan./jun. 2017.

Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Logística, na forma Integrada –PROEJA. Serviço Público Federal Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Campus Santana, 2017.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Org.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, 35(1): 65-85, jan/abr, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SILVA, Priscila Juliana da. OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) - ISSN 2176-1396, 2017. Acesso em: < educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512_12121.pdf >

RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. – (Cadernos Sísifo: 4), 2007.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **O Trabalho como Princípio Educativo na Educação de Jovens e Adultos: Mediações Imanentes para um Currículo que se Pretende Emancipador.** Revista EJA em Debate. Ano 6, n. 10, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2333/1>

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. – 28ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12. n. 34. Jan./abr., 2007.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **Omnilateralidade e as Concepções Burguesas de Educação Integral.** XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro. V. 15, n. 65: out., 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642706>

SILVA, Arnaldo Leôncio Dutra da. **As representações dos professores sobre a implementação do PROEJA no curso técnico integrado ao médio em comércio no IFPI Campus Teresina Central entre 2009 e 2012.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – São Leopoldo: UNSINOS, 2013.

SOUZA, Herbert Glauco de. *Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?* / Herbert. - Belo Horizonte, 2014.

SYDOW, Bernhard. *Currículo Integrado do PROEJA. Dissertação (Mestrado).* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

THIOLLENT, Michel. ***Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.*** Coleção Teoria e História 6. 4ª edição – editora polis. 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e burocracia.* São Paulo: Editora UNESP, 2012.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo.* (Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel, 2011.

IBGE. *Redes de Transporte.*
atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_redes_de_transporte.pdf

SITES CONSULTADOS:

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em:
<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16999-educacao-integral-integrada#>.
Acesso em: 20 jan 2020.

MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 20 jan 2020.

IFAP. Disponível em: <http://www.ifap.edu.br/>. Acesso em: 20 jan 2020.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista dos (as) estudantes do curso Técnico em Logística do IFAP/campus Santana-AP

INFORMAÇÕES GERAIS:

1. Queria que você falasse seu nome completo e idade?
2. Você ficou fora da escola por quanto tempo?
3. Queria que você falasse um pouco da sua trajetória escolar, da tua vida escolar...

QUESTÕES PARA ESTUDANTES:

1. Queria que você falasse do Proeja... Como você tomou conhecimento desse programa?
2. Fale sobre o que você espera do Proeja na sua formação?
3. Fale sobre o que te motivou a procurar um curso profissional integrado a Educação de Jovens e Adultos.
4. Fale sobre o ensino médio na EJA, você gosta das aulas e dos conteúdos ensinados?
5. Queria que você falasse o que acha do curso técnico em Logística.
6. Você teve dificuldades para conciliar os conteúdos do ensino médio com o do curso técnico? Se sim, fale sobre elas.
7. Fale sobre suas expectativas ao final do curso técnico e conclusão do ensino médio.

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista dos docentes do curso Técnico em Logística do IFAP/campus Santana-AP

INFORMAÇÕES GERAIS:

1. Queria que você falasse o seu nome, sua formação acadêmica e a área que ocupa no IFAP?
2. Fale sobre sua trajetória profissional. Você já havia atuado na EJA?
3. Você participou da elaboração do projeto do curso? Se sim, fale como foi o processo de elaboração.

QUESTÕES PARA DOCENTES:

1. Você já atuou em cursos do PROEJA? Se sim, queria que você falasse das experiências anteriores no Proeja.
2. Fale sobre o que pensa da proposta de ofertar a EJA e um curso técnico para a comunidade local?
3. Fale sobre a matriz curricular para as turmas do Proeja.
4. Fale sobre o funcionamento do curso técnico em Logística. Você encontra alguma dificuldade?
5. Queria que você falasse sobre qual sua perspectiva acerca da relevância do Proeja na formação dos sujeitos?
6. Fale sobre o perfil dos estudantes nessa modalidade. Que dificuldades eles apresentam no decorrer do curso para conciliar o ensino médio com a profissionalização?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Resolução 466/2012
CNS/CONEP)

O Sr. (a) _____ está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada “Trabalho e Educação no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma investigação no Curso Técnico em Logística ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) ”.

O objetivo deste trabalho é compreender a concepção de ser humano no contexto da educação profissional integrada a educação básica.

Esclareço, que a sua participação nesta pesquisa, não oferece riscos à sua saúde ou situações de perigo à sua vida ou ofensa a seus valores e convicções políticas, éticas, morais ou religiosas. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, sendo garantidos, o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Desde já, agradecemos!

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Trabalho e Educação no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma investigação no Curso Técnico em Logística ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) ”.

Macapá, _____ de _____ de 2019.

Pesquisador – Arleson Noite Ribeiro
Universidade Federal do Amapá.
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Cel.: (96) 98121-1151
E-mail: arleson.noite@gmail.com

Orientadora – Dra. Valéria Silva de Moraes Novais - Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).